Nowe Tory.

№ 9. LISTOPAD.

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

Historja nauczania języka polskiego.

(Ciąg dalszy).

Podręczniki dla szkół ludowych galicyjskich.

W I klasie szkoły ludowej przy nauce elementarza używano metody połączonego pisania i czytania, do czego dodawano pewne ćwiczenia rysunkowe, oraz pogadanki, zastosowane do wyrazów podstawowych i do obrazków. Używano w tym celu elementarza, który z polecenia Rady szkolnej ułożył Hipolit Seredyński, a później osobna komisja udoskonalała i poprawiała w wydaniach następnych. Po skończeniu tego elementarza w klasach następnych za podstawę nauki używano *Książki do czytania*, osobnej dla każdej klasy szkoły ludowej. W czytankach tych, podobnie jak w podobnych zbiornikach, wychodzących poprzednio w Poznańskim, mieszczono całkowity materjał naukowy dla danej klasy, t. j. starano się nietylko o to, aby uczeń miał co czytać i opowiadać, lecz przedewszystkim o to, aby w swej książce znalazł wiadomości z zoologji, botaniki, fizyki, gieografji, historji Austrji, historji Polski, nauki moralności, z rolnictwa i przemysłu, słowem ze wszystkiego, co Rada szkolna uważała za potrzebne dla danej klasy. Wytwarzało to przeładowanie książki ar-

tykułami pouczającemi, których styl nie różnił się niczym od stylu innych podręczników szkolnych, był jasny i poprawny, ale często suchy i bezbarwny, nie mógł więc pociągnąć młodego czytelnika; instrukcja nakazywała nauczycielowi treść książki do czytania z uczniami przerabiać i każdy artykuł starannie objaśniać, posługując się nawet w razie potrzeby obrazami, rysunkiem lub doświadczeniami, ale taż sama instrukcja zabraniała mu wszelkich uzupełnień i dodatków do tego, co się znajdowało w podręcznikach. To ograniczenie swobody nauczyciela wpływało wprawdzie na ujednostajnienie metody we wszystkich szkołach galicyjskich, wprowadzało pewną systematyczność w rozkładzie materjału, ale było zabójcze dla dalszego postępu: nauczyciel, nie mogąc na jotę odstąpić od podręcznika, zamiast naukę stosować do zdolności, usposobienia uczniów i warunków ich życia, zabijał indywidualność dziecięcą, naginając ją gwałtownie do książki; jednocześnie zanikała własna jego pomysłowość w kierunku pedagogicznym, pozostawała tylko w najlepszym razie wprawa, rutyna dobrego rzemieślnika. Inną wadą wielokrotnie przerabianych książek do czytania dla szkół ludowych, drukowanych naprzód w Wiedniu, a potym we Lwowie, był brak żywiołu cstetycznego, nieuwzględnianie praw wyobraźni dziecka: wierszyków, piosenek, a tymbardziej większych utworów poetyckich było tam mało, powiastki zaś odznaczały się tonem moralizatorskim i brakiem odrobienia artystycznego. Co gorsza, pomimo że pierwsi twórcy Rady szkolnej i Towarzystwa pedagogicznego powoływali się przedewszystkim na tradycję narodową, w czytankach tych nieraz odczuwa się brak żywiołów swojskich; wynikało to stąd, że wiele artykułów tłumaczono z niemieckiego, czyniąc tylko najkonieczniejsze zmiany ze względów lokalnych. Oprócz czytania z objaśnieniami

do programu szkół ludowych już od klasy II należały pierwsze zasady gramatyki, a także praktyczna nauka pisowni i stylu. Tutaj należy przyznać nauczycielom galicyjskim, że mieli pewien zdrowy zmysł pedagogiczny, który im wskazał, że w szkole ludowej inaczej te rzeczy należy prowadzić, niż ze starszemi uczniami szkół średnich. W dziełach poprzedników i artykułach, nie wyłączając prac Jachowicza, Zarańskiego, Nowakowskiego mieli tylko pewne pomysły, wskazówki ogólnikowe; podręczników do ćwiczeń językowych, zwłaszcza piśmiennych, brakło zupełnie; ważne więc znaczenie miały książeczki Olpińskiego (Praktyczna nauka stylu, Lwów 1877), Bugny (Przewodnik w praktycznej nauce stylu, Rzeszów, 1870). Glińskiego (Wzory i zadania, Kraków, 1880 r.), podające tematy do wypracowań dla uczniów szkół ludowych i wydziałowych. Charakter tych książeczek podobny do charakteru czytanek; opierały się one przeważnie na materjale, zaczerpniętym z nauki o rzeczach lub innych przedmiotów wykładu szkolnego; mieściły więc proste opisy sprzętów, narzędzi gospodarskich, zwierząt, roślin, opowiadanie bajek i powiastek, opowiadania historyczne, porównania, a przy końcu drobne rozprawki i listy. Zaletą istotną tych zbiorków było, że nie wymagały od dziecka aby pisało o tym, czego nie zna, lecz liczyły się zawsze z zasobem jego pojęć i wiedzy, że przyzwyczajały ucznia do zdawania sobie sprawy z tego, co widzi, a wreszcie uwzględniały zasadę koncentracji, wiążąc niejako wykład przyrodoznawstwa i dziejów z nauką języka; brakiem ich natomiast była banalność wielu tematów, niezdolnych obudzić zainteresowania, np. opis stołu, okna, drzwi, oraz brak pomysłów swojskich, oryginalnych, podobnie jak w książkach do czytania wiele rzeczy tłumaczono żywcem z niemieckiego, nie przystosowawszy należycie do potrzeb dzieci polskich.

W każdym razie były to w swoim czasie jedyne dziełka metedyczne, które nie tylko w szkołach ludowych, lecz i w niższych klasach gimnazjów oddały prawdziwą usługę nauczycielom i uczniom.

Nauka języka ojczystego w szkołach średnich.

Metoda nauczania języka ojczystego w szkołach średnich mniej starannie była opracowaną, lepsi pedagodzy wzorowali się najczęściej na szczegółowych metodykach niemieckich, wprowadzając wielką systematyczność do objaśniania artykułów czytanych, układanie dyspozycji i t. p., układali też lepsze od dawnych Wypisy, zastosowane do poziomu umysłowego każdej klasy, lecz o udoskonalenie wykładu gramatyki troszczyli się bardzo mało. Od r. 1863, gdy wyszła z druku Gramatyka szkolna Antoniego Małeckiego, którą, sejm lwowski galicyjski zalecił do użytku w gimnazjach, przeciętny nauczyciel mało dbał o to, co i jak będzie wykładał, mając tak znakomity podręcznik do swego przedmiotu. Istotnie, Gramatyka Małeckiego stanowi epokę w dziejach nauki języka polskiego: oparta na świeższych badaniach naukowych, uwzględniająca wpływ języków słowiańskich i formy staropolskie dała ona gruntowniejszą znajomość zasad języka paru pokoleniom nauczycieli, wykładających po szkołach. Gdy jednak uczniom z klasy I lub II zadawano z niej po parę stronic do wyuczenia się na pamięć, gdy wymagano od nich przyswojenia trudnej dla początkujących klasyfikacji i terminologji, w tym już nie wina czcigodnego autora, lecz tych nauczycieli, którzy byli złemi pedagogami i nie umieli materjału naukowego przystosować do potrzeb dzieci.

Streszczając w paru słowach to, cośmy mówil

o nauce języka ojczystego w Galicji w pierwszych latach po ustanowieniu Rady szkolnej, dojdziemy do przekonania, że były tam dobre chęci, był zapał w inicjatorach, były ważne zawiązki systematycznej metodyki, ale nie było pomysłów oryginalnych, któreby wiedzę pedagogiczną na nowe pchnęły tory. Przyczyną tej przyzwoitej mierności obok braku talentów pedagogicznych w rodzaju Piramowicza, Wolskiego lub Estkowskiego była z jednej strony krępująca wszelką pomysłowość rutyna, narzucona z góry przez urzędowe instrukcje; z drugiej—brak gruntowniejszego wykształcenia pedagogicznego: pierwsi inicjatorowie Rady szkolnej, jak Zarański, Nowakowski znali przynajmniej dawnych pisarzy polskich i spółczesnych niemieckich, lecz najbliżsi ich następcy znali już tylko dostępniejsze podręczniki niemieckie (niekoniecznie najlepsze) z których łatwiej im było tłumaczyć niż tworzyć co nowego oryginalnie; istotny postęp wiedzy o wychowaniu, a nawet często książki, wydane w Warszawie lub Poznaniu, zupełnie im były obce. Naturalnie mówimy tu o ogóle, a nie o wyjątkach, które i wówczas i później już po r. 1880 wystąpiły na niwie literatury pedagogicznej.

Nauka języka polskiego w Królestwie po r. 1863.

Spółcześnie w Królestwie, a głównie w Warszawie, obudził się dość żywy ruch na tym polu, mający w życiu i w literaturze pewne znamiona odrębne od tych, które zaznaczyliśmy w Galicji, obok paru rysów bardzo podobnych. Po latach reakcji, która ciążyła wszystkim żywszym umysłom i sercom gorętszym, już z założeniem Towarzystwa rolniczego zaczął się odczuwać pewien prąd ku postępowi w pracy kulturalnej. Z czasów tych ma-

my kilka książeczek, dowodzących pewnego zainteresowania nauczaniem języka, jak elementarze Towarzystwa rolniczego, (opracowane dla chłopców) przez Gregorowicza, (dla dziewcząt) przez Pruszakową. Wypisy dla dziewcząt Krakowowej (1860), Gramatyka Kamockiej (1863), broszura J. N. Kamieńskiego, O metodzie doraźnego czytania (1868 r.). Prąd ten stał się jeszcze silniejszy po założeniu Szkoły Głównej, której wychowańcy skupili się wkrótce pod sztandarami tak zw. pozytywizmu warszawskiego i pracy organicznej. W czasach tych sprawy pedagogiczne, a między innemi i nauka języka ojczystego, żywe budziły zajęcie; lecz ci, którzy domagali się reformy nauczania, na innych opierali się podstawach, niż ich bracia ze Lwowa i Krakowa. Gdy tam powoływano się powszechnie na tradycję narodową i odgrzebywano dawne, lecz istotnie znakomite, dzieła z czasów Komisji lub Izby, w Warszawie powoływano się przedewszystkim na spółczesny postęp pedagogiki na Zachodzie i szukano wskazówek i wzorów w dziełach pedagogicznych niemieckich, francuskich i angielskich. Z drugiej strony, gdy podręczniki galicyjskie przeznaczano dla szkół ludowych, i tam one natychmiastowe znajdowały zastosowanie, w Królestwie wobec przepisanych z góry programów szkolnych, na które pedagodzy polacy żadnego nie mogli wywrzeć wpływu, wszystkie ich usiłowania zdążały do poprawy nauki prywatnej, domowej i większość podręczników ten właśnie nosi charakter. W Galicji, jakeśmy widzieli, istniało pewne przeciwieństwo pomiędzy metodą szkoły ludowej a szkoły średniej, w Królestwie odrazu wytworzyło się inne między nauką szkolną a domową, w nauczaniu domowym postęp zarówno w teorji jak w praktyce był daleke szybszy, gdy szkoła dłużej przechowywała raz przyjętą rutynę; jeśli zaś z biegiem czasu wprowadzała jakieś zmiany w programie lub metodzie,

były to zmiany na gorsze, nigdy na lepsze. Tym większą była zasługa ludzi, którzy w tych trudnych warunkach pracowali nad podstępem metodyki, i wskazywali niezmordowanie nauczycielom języka polskiego, jak winni postępować przy jego wykładzie.

August Jeske.

Nie najwybitniejszym pedagogiem, lecz najgłośniejszym pisarzem pedagogicznym był po r. 1870 August Jeske, który do początkowej nauki języka opracował *A, B, C, czyli naukę czytania i pisania* (I w. 1872) *Wypisy* (I w. 1874), *Małą stylistykę* (I w. 1874), *Małą gramatykę języka polskiego* (I w. 1873). Pochodził on z Poznańskiego, kształcił się w uniwersytecie berlińskim, miał sposobność poznać szkoły niemieckie i ich stosunkowo wysoki poziom pedagogiczny, lecz powróciwszy w r. 1864 ze studjów w swe strony rodzinne nie znalazł tam warunków odpowiednich do pracy, przyjechał zatym do Warszawy i tu postanowił opracować szereg książek, przeznaczonych do pomocy w nauczaniu domowym. Główną myślą, która mu widocznie przyświecała w tym Systematycznym Kursie nauk, była chęć rozpowszechnienia metody poglądowo-indukcyjnej w całym nauczaniu. Myśl nie nowa, boć już przed stu laty dążyła do tego Komisja edukacyjna, ale w tych czasach w Królestwie Polskim tak mało się zajmowano dziejami wychowania, że nietylko żywioły zachowawcze, lecz i najbardziej postępowe, nietylko wielbiciele lecz i przeciwnicy Jeskego przypisywali mu nowe jakieś odkrycie w dziedzinie wychowania. Dziś sąd nasz o nim musi wypaść inaczej, nie wchodząc już w stopień oryginalności pomysłów autora, w stosunek jego książek do podobnych dzieł niemieckich, na któ-

rych się wzorował, możemy stwierdzić, że w żadnym jego podręczniku nie było nic nowego, t. j. takiego, czego nie znajdowaliśmy poprzednio w literaturze pedagogicznej polskiej. Gdy jednak zwrócimy uwagę, że podręczniki Jeskego i cały ruch, o którym mówimy, nastąpił po długich latach reakcji, że w czasach, gdy Poznańskie chlubiło się pracami Estkowskiego i jego spółtowarzyszy w Szkole polskiej, w Warszawie pomimo wszystkich postępowych elementarzy, tak rozumny człowiek, jak Józef Korzeniowski, będąc wizytatorem szkół, zalecał wciąż sylabizowanie, a pomimo świeżej tradycji pięknych lekcji Jachowicza, nauczycielki po pensjach i domach prywatnych używały przy wykładzie gramatyki metody paznogciowej, zadawania „stąd dotąd“ bez wszelkich objaśnień, musimy przyznać Jeskemu, że wystąpił śmiało przeciw pamięciowemu systemowi. Wprawdzie już w r. 1868 J. N. Kamiński, pisał o metodzie doraźnego czytania i zjednał jej zwolenników, lecz bardziej popularną uczynił ją dopiero elementarz Jeskego, zawierał on w swym systematycznym układzie to, czego się domagali metodycy: ćwiczenia przygotowawcze bez elementarza, t. j. pogadanki o przedmiotach otaczających, dzielenie wyrazów na głosy, rysunek, później naukę połączonego czytania i pisania, wreszcie pierwszą czytankę łączącą w sobie z elementarzem rodzaj nauki o rzeczach; nie szczędził też w pierwszych swych wydaniach wskazówek dla nauczyciela i wzorów lekcji. Książeczka ta pierwiastkowo miała tylko zastosowanie w nauce domowej, gdyż po szkołach używano ciągle dużo słabszej, choć również wprowadzającej metodę doraźnego czytania, pracy A. Celichowskiego, p. t. *Nauka czytania i pisania podług zasad za najlepsze uznanych.* (Warszawa, I wyd. 1865 r.) później jednak skoro A, B, C, zyskało zatwierdzenie władzy zaczęto go używać i po szkołach, a mia-

nowicie wydania skróconego, przeznaczonego dla uczniów w szkole, skąd usunięto drobiazgowe wskazówki dla nauczycieli. Równą popularnością cieszyły się Wypisy, które w ciągu lat trzydziestu (I w. 1874) poprawiane i uzupełniane przez wydawców, zwiększyły swą pierwotną objętość w czwórnasób i dziś należą do nielicznych książek, zatwierdzonych przez ministerjum oświaty do użytku w szkołach. Dla historji nauczania pierwsze wydanie ma znaczenie największe. Była to niewielka książeczka, którą autor przeznaczał na pierwszą czytankę po skończeniu elementarza, t. j. dla dzieci 8—10 letnich; materjał ugrupowano pod względem treści pod nagłówkami: Szkoła, Rodzina, Wieś, Miasto, Społeczeństwo, Ogród, Pole, Łąka, Las, Woda, Świat, Bóg. Charakter książki zbliża się bardzo do czytanek galicyjskich dla szkół ludowych, jest to rodzaj encyklopedji dla dziecka, zawierającej wiadomości ze wszystkich dostępnych mu dziedzin, stąd przewaga artykułów pouczającej treści; z tym łączy się wykład moralności w licznych radach dla dzieci i sentencjach moralnych, a powiastki i wierszyki, przeplatające tę treść poważną, stanowią jakby okrasę książki. Ta dążność do podania uczniowi możliwie najwięcej wiadomości pożytecznych sprawiła, że autor wiele innych rzeczy spuścił z oka: nie usunął ze swej książki rzeczy słabych pod względem stylowym, nie ustopniował trudności co do formy, nie zwracał uwagi, że niektóre artykuły nie mogą zająć ucznia, a nawet go znudzą zupełnie. We wstępie do Wypisów podał autor nauczycielom wskazówki, jak mają postępować przy ich czytaniu i wogóle przy nauce języka. Obok nacisku na objaśnianie czytania i zdawanie z niego sprawy, znajdujemy tam trafne uwagi co do dyktanda i ćwiczeń piśmiennych. Jeske może pierwszy z naszych dydaktyków zwrócił uwagę na znaczenie wzroku i słuchu

w przyswajaniu pisowni, domagając się, aby uczniowie wpierw *widzieli*, jak się pewne wyrazy piszą i *słyszeli*, jak się wymawiają, zanim je sami zaczną pisać—uważa więc dyktando za rodzaj kontroli nad postępami uczniów w ortografji, a nie za jedyny środek nauczania; co zaś do ćwiczeń stylistycznych, to równie jak pedagodzy galicyjscy, każe je rozpoczynać na niższym stopniu nauki i prowadzić w związku z czytaniem Wypisów. Uzupełnieniem Wypisów była: *Mała stylistyka, zawierająca materjały i wskazówki do pierwszych ćwiczeń w nauce języka ojczystego* (Wyd. I, 1874 r.). W pierwszej części tej książeczki Jeske urzeczywistnił poniekąd myśl Zarańskiego, spotykaną zresztą spółcześnie u wielu metodyków niemieckich, że przed nauką gramatyki należy zebrać stosowny materjał językowy, na którymby można budować prawidła i definicje; podaje więc szereg ćwiczeń językowych, w których dzieci wyliczają przedmioty pewnemi kategorjami, określając przymioty i własności rzeczy, czynności osób, tworzą zdania, a dzięki temu zdobywają pewien zapas rzeczowników, przymiotników, słów, i uczą się ich poprawnie używać; terminy gramatyczne i najprostsze prawidła zdobywają okolicznościowo drogą indukcyjną. Drugą część książeczki stanowią wzory i pomysły do opisów prostszych i bardziej złożonych, opowiadań i listów, słowem dziełko to spełniało w Królestwie podobne zadanie, jak książki Bugny i Olpińskiego w Galicji—było jednym z pierwszych przewodników dla nauczycieli, prowadzących ćwiczenia piśmienne z młodszemi dziećmi. Dopiero po przejściu ćwiczeń, znajdujących się w pierwszej części Stylistyki, miały dzieci według programu Jeskego rozpoczynać naukę gramatyki, do której opracował osobny podręcznik (I wyd., 1873 r. II w. 1875 r.)—i tutaj również zastosował metodę indukcyjną, t. j. rozpoczyna od przykładów, a na ich podstawie

wprowadza definicje; pod każdym rozdziałem podał ćwiczenie, które uczeń winien przerabiać dla zastosowania zasad już wyłożonych. Był to więc również w nauczaniu gramatyki pewien krok naprzód, jakkolwiek podręcznik Jeskego, pomimo widocznej staranności, duże miał wady i mieścił wiele rzeczy zbyt trudnych, zbyt abstrakcyjnych dla dzieci, zarówno w samym wykładzie, jak w zamieszczonych przykładach, a w drugiej części nie umiał nawet uniknąć przeładowania nadmiarem szczegółów.

Wincenty Trybulski.

Podręczniki Jeskego pociągnęły za sobą wiele innych dziełek podobnej treści. Śród elementarzy wyróżniała się opracowaniem metodycznym *Stopniowa droga do książki* (Warszawa, 1878) napisana przez Wincentego Trybulskiego, wychowańca Szkoły Głównej, pedagoga wielkich zdolności, przedwcześnie zgasłego dla kraju; ta książka jednak nie wywarła większego wpływu na praktykę i była za obszerna, za droga, a stąd dostępna tylko dla ludzi zamożnych.

Elementarz Promyka.

Natomiast znaczenie prawdziwie historyczne ma dla nas praca Kazimierza Promyka (Konrada Pruszyńskiego) p. t. *Elementarz, na którym nauczysz czytać w 5 albo 8 tygodni* (Warszawa, 1875. Gdy elementarz Jeskego, Trybulskiego i innych, opracowane starannie i ze znajomością rzeczy, dawały wskazówki nauczycielom i rodzicom, ludziom wykształconym, jak mają prowadzić pierwszą naukę z dziećmi, a tym samym mogły

poprawić głównie nauczanie domowe, a po części szkolne, Promyk pomyślał o tych dzieciach, daleko liczniejszych, które nie mają ani rodziców inteligientnych, ani nauczycieli wykształconych, ani nie chodzą do żadnej szkoły; pomyślał też o tych dzieciach, które już z wieku szkolnego wyrosły, a czytać nie umieją i o ludziach starych, którzy radziby rozumieć się na książce; pomyślał o zatrważającym procencie analfabetów śród ludności Królestwa Polskiego i postanowił jaknajprędzej zaradzić złemu. Przerażała go ilość ludzi, którzy po wioskach naszych czytać nie umieli, lecz pocieszało go przekonanie, że nie była to ich wina; lud wieśniaczy garnął się do książki i potrzebę nauki odczuwał. W każdej wsi zdarzali się ludzie, którzy pragnąc w niedzielę modlić się na książce, a niekiedy wolnym czasem czego ciekawego z gazety się dowiedzieć, już w wieku dojrzałym zabierali się do nauki czytania, dochodząc tajników tej sztuki bądź sami, bądź przy pomocy sąsiadów, umiejących czytać. W każdej też wiosce coraz liczniejsi byli ojcowie i matki, co w dbałości o oświatę już kilkoletnim dzieciom przywozili z jarmarku „elementę“, na niej pokazywali litery i kazali przy sobie sylabizować. Lecz jakież były te książki, z których dziatwa wieśniacza jeszcze przed laty trzydziestu czerpała swą wiedzę? Były to elementarze, które ułożono jeszcze w XVII lub w XVIII wieku przed założeniem Komisji Edukacyjnej i wciąż przedrukowyno bez zmiany. Wychodziły one w Warszawie, w Częstochowie, Wilnie, Grodnie i zawierały zawsze: alfabet, sylabizowanie, modlitwy, krótki katechizm i wierszyk: „Różdżką Duch Święty dziateczki bić radzi“, o żadnych ulepszeniach mowy tam nie było. I dlaczegóż to—zapyta zapewne czytelnik, elementarze takie rozchodziły się śród ludu w tysiącach egzemplarzy, gdy mieliśmy już tyle dobrych książeczek? Trzy przyczyny dzia-

łały tu głównie: naprzód, że wszystkie lepsze elementarze były droższe, a tym samym niedostępne dla ubogich rodziców, którzy najwyżej dziesięć lub piętnaście groszy wydać mogli na książkę; następnie treść ich, odpowiednia dla dzieci z rodzin inteligientnych, nie była w wielu razach zrozumiałą dla wzrastających w innych warunkach dzieci wiejskich, a wskazówki i uwagi dla nauczycieli ujęte były w formę całkiem niedostępną dla wieśniaka, który własne lub sąsiedzkie dzieci pragnął nauczyć czytać; wreszcie lud nasz jest konserwatywny, przywiązuje się do zwyczajów i książek, nie mógł więc odrazu przyjąć obcych mu „nowości“. Pojął to znany już ze swej pracy pisarz „Gazety Świątecznej“ i ułożył elementarz tani, bo kosztujący tylko 7 groszy, podający metodę czytania wprawdzie całkiem wszelkim sylabizakom przeciwną, ale tak dostępnie przedstawioną, że każdy człowiek, umiejący czytać, mógł łatwo zrozumieć wskazówki autora i według nich postępować. Ten elementarz, który w ciągu lat 30 miał 39 wydań, usunął z pod strzech wieśniaczych ostatecznie wszystkie dawne groszówki i sylabizówki, a czyniąc naukę czytania krótszą i mniej zmudną, przyczynił się do ogólnego podniesienia oświaty w narodzie. I oto pierwsza społeczna zasługa autora. Nie mniejsze było znaczenie pedagogiczne elementarza. Do metody doraźnego czytania, naszkicowanej przez Trentowskiego, opracowanej przez Estkowskiego i innych, elementarz Promyka wprowadzał nowe udoskonalenie, polegające na wybornym ustopniowaniu trudności: za punkt wyjścia każdej lekcji służy tu obrazek znanego przedmiotu, którego nazwę uczeń sam odczytuje, co idzie mu dość łatwo, gdyż wyraz składa się z samych znanych już głosek prócz jednej, tej brzmienie odgaduje dzięki obrazkowi i kojarzy z właściwym znakiem, tym sposobem uczeń zdobywa

tu wiedzę samodzielnie i szybkie czyni postępy. Podobnych zasad trzyma się autor i na dalszych kartach swej książki: każdą trudność usuwa przez dobre zestawienie rzeczy, znanych już uczniowi, np. od spółgłosek zmiękczonych przy pomocy kreski (é, ć, ź) przechodzi zręcznie do użycia *i* jako znaku zmiękczenia. Dzięki tym zaletom elementarz Promyka słusznie zasłużył na miano „najlepszego elementarza polskiego", a metoda, w nim zastosowana, została jako najlepsza wyróżniona przez pedagogów angielskich. Do szkoły dostał się on nieco później w swej postaci rozszerzonej, p. t.: *Obrazkowa nauka czytania i pisania* (Wyd. I, r. 1879); w wybornej tej książeczce autor opracował szczegółowo metodę, której główne zarysy naszkicował w poprzednim elementarzu. Mniej może rozgłosu miało dziełko, p. t. *Nauka poprawnego pisania dla samouków*, gdzie Promyk z równym talentem dydaktycznym opracował metodę nauczania pisowni bez terminów i prawideł gramatycznych.

Czytanki i Wypisy po roku 1870.

Inni pedagodzy pomyśleli o dzieciach, które już ukończyły elementarz, t. j. nauczyły się płynnie czytać i jako tako pisać. Pospolicie dzieciom takim 8—9 letnim, uczniom różnych klas wstępnych i podwstępnych, dawano bez żadnego przejścia zaraz po elementarzu jakieś Wypisy, np. część wstępną Łukomskiego lub Łyszkowskiego i kazano z nich czytać, przepisywać, uczyć się na pamięć wierszy i tak zapełniano czas, póki nie uznano dziecka za dość duże, aby rozpoczęło według przyjętej rutyny kucie gramatyki i pisania dyktanda. Ale przeskok od czytanek w elementarzu do Wypisów był tak znaczny, a przyjęta rutyna

tak bezmyślna, że pedagog nie mógł się z tym zgodzić. Były wprawdzie Wypisy Jeskego, lecz i te w praktyce okazały się za trudne dla dziatwy, która świeżo ukończyła elementarz; były książeczki galicyjskie i poznańskie, lecz te mało były znane w Królestwie. Stąd ciągłe próby nowych książek do czytania, próby mniej lub bardziej udatne, z pośród nich jednak należy wyróżnić pracę Wł. Nowickiego, p. t.: *Początki języka polskiego. Książka ułożona według stopniowego rozwoju pojęć, mowy i gramatyki* (Wyd. I, 1877); wyróżniamy zaś to dziełko nie z powodu doboru treści, któremu możnaby niejedno zarzucić, lecz z powodu przewodniej myśli autora, świadomie zdążającego do pewnych celów metodycznych. Dla zrozumienia tej myśli należy zwrócić uwagę na broszurę p. t.: *Jak uczyć początków języka?*, która ukazała się nieco później (1879). Autor wskazuje tu związek istotny pomiędzy nauką o rzeczach a nauką języka, pomiędzy pojęciem a słowem, i dowodzi, że początkowa nauka języka ojczystego liczyć się winna z zasobem pojęć i słownika dziecka i zasób ten ciągle stopniowo wzbogacać. Celu tego nie spełni książka, która odrazu stawia przed dzieckiem trudności nieprzełamane: styl trudny, zdania długie i kunsztowne okresy, pełno wyrażeń przenośnych i abstrakcyjnych, słowem cały ciężki aparat języka książkowego, tak różnego od znanej dziecku mowy potocznej. Pierwsza książka powinna stopniować trudności nietylko pod względem treści, lecz i pod względem formy; pierwsze ustępy do czytania powinny być zbliżone do mowy potocznej, składać się ze zdań prostych; zdania złożone, przenośne, ozdoby stylowe znacznie później się wprowadzają. Takim jest właśnie stopniowanie trudności stylowych w *Początkach języka*, i to je wyróżnia z pośród innych książek nawet najlepszych, np. Estkowskiego. Drugie wymaganie Wł. Nowickiego dotyczy

już nie autorów czytanek, lecz nauczycieli; twierdzi on, że dziecko, które skończyło elementarz, umie czytać tylko mechanicznie; teraz dopiero trzeba je nauczyć czytać ze zrozumieniem rzeczy i prawdziwym pożytkiem, stąd ważną część nauki stanowi *czytanie rozumowe* (dziś nie wiadomo dla czego utarł się bardziej termin *logiczne)*, podaje więc cały szereg wskazówek co do tego przedmiotu; uczy nauczycieli, jak objaśniać wyrazy i zwroty, nieznane dzieciom, jak następnie doprowadzać dzieci do objęcia całości przeczytanego artykułu, uświadamiając jego treść przez pytania szczegółowsze i ogólniejsze, a także pisanie rozkładów, t j. planów, których przykłady podaje. Żąda też, aby na każdej lekcji dzieci odrabiały małe ćwiczenia piśmienne w związku z jej przedmiotem. Nie poprzestając na tych wskazówkach, dotyczących pierwszej nauki po elementarzu, autor sięga nieco dalej i uderza odważnie na wadliwość nauczania w latach następnych, t. j. w niższych klasach szkół średnich. Chodzi mu zwłaszcza o fatalną rutynę w wykładzie gramatyki i woła wielkim głosem: „uczcież raz nie gramatyki, lecz języka!“ przypominając tym dawniejsze dowodzenia Zarańskiego. Na niższym stopniu nauki nie jest przeciwny wprowadzeniu niektórych pojęć gramatycznych, byle te wynikały bezpośrednio z rozbioru tego materjału językowego, który uczeń w pogadankach lub czytaniu zdobywa, podaje też wzory lekcji poglądowych o rzeczowniku, przymiotniku, słowie, t. j. swobodnych pogadanek nauczyciela z uczniami o rzeczach, ich przymiotach i czynnościach; wynikiem tych pogadanek jest obfity zasób wyrazów, do których później dopiero stosuje się odpowiedni termin, lekcje te są daleko lepiej opracowane, niż te, co poprzednio podał Jeske w swej stylistyce i gramatyce. Wykład systematyczny gramatyki można rozpocząć dopiero z dziećmi starszemi,

które umieją czytać płynnie i ze zrozumieniem rzeczy, pisać łatwiejsze wyrazy i zdania, a dzięki objaśnieniom okolicznościowym przy czytaniu rozróżniają niektóre części mowy i ich odmiany. Z tak przygotowanemi dziećmi każe, podobnie jak dawniej Jachowicz, rozpoczynać naukę od składni. I tu wymaga od nauczyciela ustopniowania trudności: nie można dać dziecku odrazu pierwszej lepszej powiastki w książce do rozbioru, lecz zaczynać trzeba od zdania prostego nierozwiniętego, na którym dzieci poznają podmiot i orzeczenie; potym idą zdania rozwinięte, przy których zaznajamiamy ucznia z dopełnieniami i określeniami; dalej różne rodzaje zdań złożonych, na końcu zaś okresy; na przykładach odpowiednich dzieci poznają główne zasady języka, a raczej wyprowadzają je same drogą indukcyjną. Taki właśnie materjał do rozbiorów zamieścił autor w *Początkach języka*, które dzięki temu stały się jednocześnie i czytanką dla dzieci młodszych i książką pomocniczą przy nauczaniu gramatyki dzieci starszych. Czytelnik z pewnością zrozumie teraz, dlaczego zatrzymaliśmy się tak długo nad niewielką broszurką Wł. Nowickiego: oto dlatego, że stanowisko teoretyczne autora najzupełniej się zgadza z naszym dzisiejszym poglądem na nauczanie języka i niemal znajdujemy tam wszystkie te zasady, o których mowa w książce niniejszej. Mimo to nie zadawalają nas już *Początki języka* jako podręcznik i zarzucić można zwłaszcza pierwszej ich części, przeznaczonej do czytania, że treść nie zawsze jest zajmująca dla dzieci, mieści bowiem prawie to tylko, co już przed nauką czytania jest im dobrze znane; zarzucić też można, że materjał do rozbioru składa się ze zdań oderwanych, zamiast z ustępów ciągłej treści, że jest zbyt mało urozmaicony, przez co wprowadza pewien mechanizm do nauki; mając szereg zdań zupełnie jednakowych, dziecko po roz-

biorze pierwszego już przy następnych nie potrzebuje się namyślać; dla wyrobienia dobrych pojęć należałoby dawać materjał bardziej różnorodny, np. nie wszystkie zdania stale zaczynać od podmiotu. Jeśli ten drugi brak wynikł może z pewnego przeoczenia niektórych zasad metodycznych, to pierwszy miał przyczynę w ogólnym stanowisku pedagogów wobec umysłu dziecka, wstępującego do szkoły. Pedagodzy, którzy od połowy XIX wieku pracowali nad udoskonaleniem metod początkowego nauczania, zarówno niemieccy jak i polscy, wychodzili z tego błędnego założenia, że dziecko 6—7 letnie, zaczynające się uczyć, jest materjałem zupełnie surowym i albo żadnych pojęć o świecie otaczającym do szkoły nie wnosi, albo te pojęcia są tak niedokładne, że dopiero po *uporządkowaniu* przez naukę o rzeczach mogą mieć jakąś wartość; stąd o ile w końcu wieku XVIII i na początku XIX przyjmowano nieraz zbyt wysoką skalę przy wyborze materjału naukowego, np. książka do czytania Wolskiego zawiera artykuły stosunkowo bardzo poważne, o tyle w kilkadziesiąt lat później dążność do uproszczenia nauki nakazywała pedagogom w nauczaniu początkowym poruszać przedmioty, które w warunkach normalnych życie daje poznać dziecku daleko wcześniej. Nie mógł się uchronić od tego ogólnego prądu, który niejako unosił się w powietrzu, i tak dobry pedagog jak Wł. Nowicki, stąd płyną niektóre braki jego książeczki.

Ćwiczenia językowe, wiążące się ściśle z nauką o rzeczach, a właściwie oparte na stopniowym rozwoju pojęć dziecka o świecie, stanowią też treść pracy M. Brzeskiego z Poznańskiego, gdzie zaznaczył swą działalność dobrym elementarzem (Poznań, 1873). Praca p. t. *Zbiór zadań, pytań i ćwiczeń stylistycznych* (Warszawa, 1879) miała wprawdzie cel specjalny, jako podręcznik przy nauczaniu głuchoniemych, ale metodyczne i kon-

sekwentne jej opracowanie zalecało ją do szerszych zastosowań w domu i w szkole. Niestety! nie była ona nigdy popularną, a nawet znaną naszym nauczycielom, ogół ich nie dorósł jeszcze widocznie do nowych metod i nie umiał zastosować nowych książek. Po szkołach męskich Wypisy Łukomskiego, a później Bądzkiewicza i, podobnie jak w Galicji, Gramatyka Małeckiego, stosowana nieraz od klasy I, były dla nauczycieli alfą i omegą, i o metodycznym opracowaniu lekcji, o jakichś środkach poglądowych, o udostępnieniu nauki większość nie myślała wcale, a nawet bardzo szybko zakorzenił się przesąd, że cała pedagogika ma znaczenie tylko dla małych dzieci. Po szkołach żeńskich, po pensjach w wykładzie języka polskiego większą okazywano staranność i tam wypróbywano nieraz nowe podręczniki i metody, a nawet tam się ścierały czasem różne prądy w nauczaniu i obok nauczycieli, kierujących się tradycją, wykładali czasem nowatorzy w pedagogice obok metody paznogciowej spotykano poglądową i rozumową.

Józefa Kamocka.

Najwięcej jednak powodzenia miały tam podręczniki Józefy Kamockiej, które w ósmym dziesiątku zeszłego stulecia należały do daleko popularniejszych od wspomnianych wyżej prac Jeskego, Nowickiego czy Brzeskiego. Uczennica i wielbicielka Jachowicza, umiarkowana w poglądach tak, jak niegdyś Tańska, lecz równie jak ona gorąco miłująca mowę ojczystą i pragnąca zamiłowanie jej i znajomość rozszerzyć śród dziatwy polskiej, Kamocka duchem należy do epoki wcześniejszej, niż autorzy, o których mówiliśmy poprzednio, ale działa spółcześnie z niemi na tej samej

drodze, lecz w inny sposób. Bolała ją nieznajomość języka śród młodzieży i nieudolność matek i nauczycielek, zajmujących się nauką początkową, więc postanowiła przyjść im z pomocą przez opracowanie odpowiednich podręczników. Za wskazówkę w tej pracy służyła jej: miłość przedmiotu, istotny talent pedagogiczny, długoletnie doświadczenie nauczycielskie i wspomnienie wykładów Jachowicza. Natomiast postęp metodyki nauczania jest jej obcy i obojętny przez całe życie, a nowatorstwa a nawet jego pozoru wprost się obawia i już w roku 1875 pisze w przedmowie do jednej ze swych książek: „Nie moja to rzecz wysuwać się naprzód z jakąś nową teorją nauki, a nawet iść zbyt pochopnie za prądem, w tylu odmiennych kierunkach za nowościami dążącym, choć z piórem w ręku, przedewszystkim jestem tylko kobietą i nauczycielką, i sądzę, że i jako kobiecie, i jako nauczycielce przystało mi zarówno na poparcie słów własnych mieć poza sobą słowa, powagę nauki w *całym* już kraju mające". Takie stanowisko odbiło się bardzo wyraźnie na jej pracach. Już w r. 1863, t. j. w tym czasie, gdy ukazała się gramatyka Małeckiego, wyszła książka Kamockiej p. t. *Praktyczny wykład nauki języka polskiego, obejmujący etymologję, składnię i pisownię.* Autorka, trafnym instynktem pedagogicznym wiedziona, z całości materjału gramatycznego wybrała tylko rzeczy najważniejsze, podstawowe, rzeczy te starała się wyłożyć jasno i obficie ilustrować przykładami, co więcej podała dla użytku nauczycieli liczne wzory rozbioru, wskazując im, iż sama teoretyczna znajomość gramatyki jest płonną bez zastosowań praktycznych. Ale wierna dawnej rutynie ułożyła wykład swój w znacznej części w formie katechizmowej, jako pytania i odpowiedzi, których dzieci musiały się uczyć na pamięć, choć przecież już przebąkiwano coś nie coś o metodzie poglądowo-induk-

cyjnej w nauczaniu języka. Książka jej miała niebywałe powodzenie, doczekała 7 wydań i rozeszła się w 2.200 egzemplarzach; o metodzie indukcyjnej przy wykładzie gramatyki już nie przebąkiwano, lecz mówiono bardzo głośno, ale Kamocka u nowych wydań ani na jotę nie zmieniła dawnej metody wykładu. I tak, jak przed laty Hofmanowa powagą swego imienia podtrzymała sylabizowanie, Kamocka skutkiem swej popularności opóźniła reformę wykładu gramatyki zwłaszcza w nauczaniu dziewcząt, które zresztą na razie uchroniła od wykuwania całych stronic Małeckiego, dając im w ręce podręcznik dużo dostępniejszy. Inną pracą Kamockiej nadzwyczaj rozpowszechnioną były *Zasady poprawnego pisania* (Wyd. I, 1876 r.), t. j. właściwie zbiór dyktand, poprzedzony zwięzłym wykładem zasad pisowni. Należy przyznać, że dziełko to poruszyło przedmiot, poprzednio mało bardzo uwzględniony w literaturze. Widzieliśmy, że nasi dydaktycy zarówno w Poznaniu, w Galicji czy w Warszawie zajmowali się głównie stosunkiem nauki o rzeczach do nauki języka, sprawą elementarza, treścią pierwszej czytanki, wreszcie poglądowym wykładem gramatyki; nauka pisowni schodziła na plan drugi. Jeske nawet we wstępie do Wypisów poświęca jej trafne wprawdzie, lecz bardzo ogólnikowe uwagi. Tymczasem Kamocka rozumiała, że do zadań nauki języka należy przyswojenie prawidłowej pisowni; rozumiała, że nauka gramatyki nie doprowadzi do tego celu bez ćwiczeń praktycznych; postanowiła więc napisać podręcznik systematyczny do tych ćwiczeń i pracą są istotnie zapełniła pewną lukę w literaturze. Błędem tylko wobec dzisiejszych naszych pojęć było, że podręcznik ów uznawał dyktando za alfę i omegę nauki pisowni, a przytym treść tego dyktanda sztucznie naginał do dwuch z góry wybranych wyrazów, mających jednakowe brzmienie a różną pisownię—ale

wadliwość tego systemu wykazały dopiero czasy późniejsze. Książka Kamockiej przez długie lata była jedynym źródłem dla nauczycieli, pragnących uczniów swych nauczyć pisać poprawnie. Mniejsze powodzenie miała *Nauka stylu* (Warszawa, 1875) i *Podręcznik, ułatwiający pisanie wypracowań* (Warszawa, 1888); pierwsza z tych książek raziła trochę jednostronnością, pomijając teorję poezji, którą wraz z zasadami stylu wykładano zazwyczaj po pensjach w klasie czwartej; druga zaś ukazała się już zapóźno po wielu pracach podobnych, nie wywołała więc silniejszego wrażenia, gdyż zainteresowanie do pedagogiki po części osłabło, po części zaś weszło na inne tory.

Aniela Szycówna.

Niektóre dane z życia młodzieży szkół średnich.

(Dokończenie).

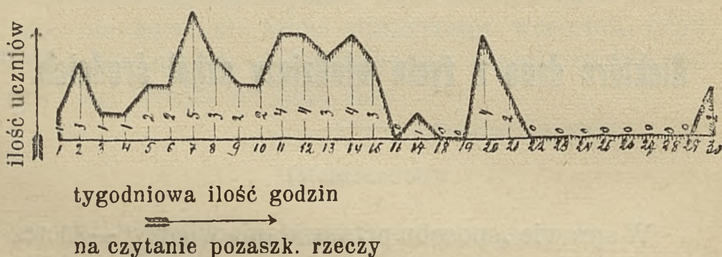
W sprawie „sposobu przyswajania wiedzy“—29 uczniów obmyśla przy czytaniu lub po przeczytaniu (kilku zaznacza „chodząc“, kilku „leżąc“); 20—notuje, streszcza, robi wyciągi; 17 — podczas czytania wraca do miejsc raz przeczytanych i powtarza; 5—czyta głośno kolegom; 1—sam, głośno; 1—naucza się ustępów; 2 — „zwyczajnie“. Kilkunastu wcale nie przyswaja wiedzy, nie myślą nad przeczytanym; niektórzy nie dali odpowiedzi. Podam parę odpowiedzi w dosłownym brzmieniu:

1. „Wiedzę przyswajam sobie, robiąc streszczenia i zastanawiając się po całych tygodniach nad rzeczami przeczytanemi i prawidłowością myśli, odźwierciadlających się w nich“.

2. „Notatek nie robię, ale po przeczytaniu jakiego dzieła parę dni nic nie czytam, a w swobodnych chwilach na spacerach lub w szarą godzinę, albo leżąc w łóżku przed snem, rozmyślam nad przeczytanym i staram się przedstawić różne sytuacje, postawić siebie na miejsce bohaterów. Wracać do przeczytanego

czasami muszę, bo w dzieciństwie czytywałem książki, których wtedy nie rozumiałem, a w teraźniejszym wieku musiałem przestudjować je. Gdy jestem w szkole, to czytuję czasami z kolegą, a w czasie świąt i wakacji czytam sam".

Odpowiedzi na pytanie: „ile czasu tygodniowo poświęca na czytanie pozaszkolnych rzeczy (mniej więcej)", zamieszczam na schemacie.



5—15 godzin tygodniowo poświęca na czytanie—71% wszystkich uczniów.

11—15 godzin—poświęca 38% ogółu czytających.

Średnia ilość godzin tygodniowo na czytanie, dla jednego ucznia—12.

Następnie otrzymujemy dane „ile naraz poświęca czasu na czytanie i w jakiej porze dnia; dla czego w tej porze dnia, a nie w innej?"

Czytają—	wieczorem	32
„	po obiedzie	12
„	w nocy	7[1])
„	zrana	1

Niema określonej normy co do pory dnia—36.

---

[1]) Za noc uważałem oprócz wypowiedzenia się temi słowami także czas rozpoczynania czytania po 11—12 g. wieczór.

Motywy przytaczano dwuch rodzajów: czytający w nocy lub wieczorem, twierdzą że wówczas mają czas wolny po nauczeniu się lekcji, zaś czytający zaraz po obiedzie niemal wszyscy tłumaczą się tym, że traktują czytanie jako „wypoczynek po gimnazjum“—stanowią oni mniejszość.

Naraz czasu na czytanie poświęcają:

$^{1}/_{3}$	godz.	2
1—2	„	17
3—4	„	4
4—5	„	2
więcej 5	„	1
„kilka godzin“		2
„długo“		2
„całemi dniami“		7
niema określonej normy, zależy od okoliczności		15

Na zapytanie: „czym zapełnia tak zwany „czas wolny“—wakacje, święta? Czy postanawia sobie coś zrobić w tym czasie i o ile to spełnia? Jak spędza niedziele?“ odpowiedzi są często bardzo nieścisłe, bądźcobądź można mniej więcej przypuszczać taki układ danych:

Zapełnia czas wolny pracą umysłową	20
Postanawia pracować, lecz rzadko spełnia	13
Nic nie pracuje umysłowo, „odpoczywa“	15

O rozpowszechnieniu śród uczniów gry w karty na pytanie: „czy grywa w karty, jak często i w jakich okolicznościach (na pieniądze, z kolegami lub starszemi; gry hazardowne)?“ dowiadujemy się:

W karty grywa	54
„ nie grywa	39
gra na pieniądze	24
„ nie na pieniądze	15
Grywa w karty z kolegami	20

Grywa w karty	z kolegami i starszemi	3
„	ze starszemi	5

Co do ilości czasu, poświęcanego grze, ogromna większość odpowiadających określa go słowem „rzadko“, kilku wspomina „dość często“, cyfrowych danych znajdujemy zaledwie kilka: „3 godziny tygodniowo“, „długo 1 raz na tydzień“, mało 20 nocy rocznie“, „po 2—3 godz.“, „5—6 razy rocznie po kilka godzin“.

Pozostaje nam do zamknięcia rozdziału o życiu umysłowym młodzieży jeszcze jedno pytanie kwestjonarjusza:

„Czy robi i jak często obrachunek z własnego postępowania i spędzania czasu? W jakim celu to robi? Do jakich wniosków doprowadziło go takie postępowanie?“ Dane ankiety:

„robi (lub „robi często“)	45
„robi, ale rzadko“	12
„nie robi“	21

Widzimy, że taki obrachunek jest we zwyczaju u 60% młodzieży, a obcym okazał się tylko dla 27%.

Uczniowie podali w tym względzie wiele uwag. Przytoczę niektóre:

1. „Robię. Doszedłem do wniosku, że z musu uczyłem się dużo rzeczy niepotrzebnych, że marnowałem czas na hulanki, za mało na swój wiek umiem. Robiłem taki obrachunek dla rozwinięcia w sobie silnej woli i podtrzymania się moralnie“.

2. „Doszedł do wniosku, że jest to bardzo pożyteczne“.

3. „Doszedł do wniosku, że dużo czasu traci nadaremne“.

4. „Powstrzymywało go od wielu rzeczy“.

5. „Pozbył się wielu wad“.

6. „Doszedł do tego, że zawsze wprzód obmyśli, a potym dopiero robi“.

7. „Robię na każdym kroku w celu poprawy“; (doprowadziło do wniosku) „że dobrze postępowałem, gdy obmyślałem“.

8. „Robi, żeby uprzytomnić sobie każdy swój krok, zawsze skłania mnie takie postępowanie ku lepszemu“.

9. „Robię takowy obrachunek przed snem w celu poprawienia swego charakteru. To doprowadziło mnie do tych wniosków, że takowy obrachunek jest niezbędnym dla tych, którzy mają mocne postanowienie i silną wolę poprawić swój charakter“.

10. „Zawsze i wszędzie, gdyż w ten tylko sposób można pojąć i zrozumieć wszelkie niewłaściwe postępki, a więc i podnieść się moralnie i duchowo“.

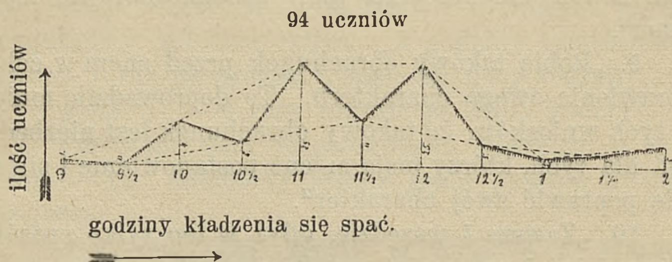
11. „Chyba pierwszy raz w życiu zrobiłem niedawno obrachunek z postępowania w tym celu, żeby widzieć jak dotąd spędzałem czas i co robiłem. Mocno żałuję zmarnowanego czasu“.

Rozwój fizyczny uczniów.

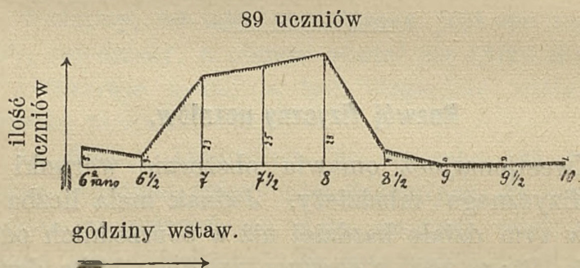
Kwestjonarjusz omawia obszernie warunki rozwoju fizycznego młodzieży. Jednak mała liczba danych w tym dziale bardziej niż w poprzednich odczuć się daje. Biorę więc z odczytu zaledwie kilka danych, tych mianowicie, na których stosunkowo najmniej szkodliwie się odbił brak większych cyfr.

Najpierw się zatrzymam na pytaniu: „o której godzinie zwykle kładzie się spać i o której wstaje?“ Poniżej umieszczam na schemacie wykaz godzin kładzenia się spać; zawiera on 94 odpowiedzi.

Widzimy, że przed jedenastą kładzie się spać 19%.
„ po dwunastej „ 16 „
„ między 11—12 „ 55 „



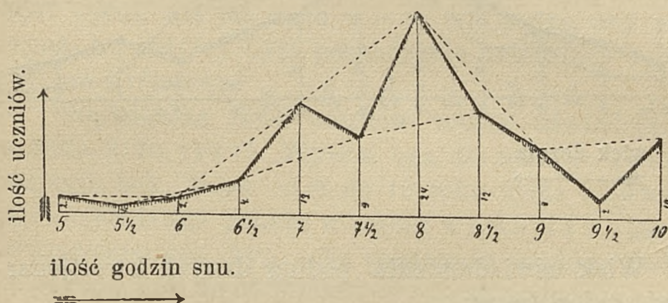
Godziny wstawania, podane przez 89 uczniów, obejmuje schemat drugi.



W godzinach pomiędzy 7 — 8 wstaje 85% uczniów; przed 7½ (t. j. 6, 6½, 7) wstaje 35%, są to zapewne przeważnie ci, którzy zrana powtarzają lekcje, chociaż nie zawsze, bo ilość tych ostatnich wynosi tylko 26%. (Patrz rozdział o szkole).

Ilość godzin snu na dobę, obliczoną dla 87 uczniów podaję również schematycznie.

Z poniższych danych znajdujemy, że pełne 9, włącznie do 10 godzin snu używa tylko 23%, zaś 77% młodzieży uczniowskiej ma mniej niż 9 godzin snu na dobę (od 5 g. do 8½ włącznie). Mniej niż 8 godzin (od 5—7½ godz.) sypia 40%, w ilości, od 5 do 7 godz.—29%, od 5 do 6 godz.—6%.

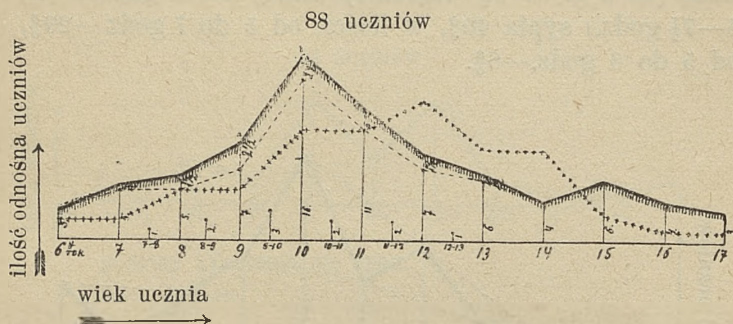


Średnia ilość godzin snu ucznia na dobę — 8,0 godzin. Za przeciętną normę godzin w tym wieku, (16—19 lat), należy przyjąć 9 — 9½ godzin snu. Dane nasze wykazują, że przeciętnie młodzież jest pozbawiona snu co najmniej 1—1½ godz. dziennie; nie zapominajmy też, że sypiający od 5 do 7½ godzin wynoszą 40% ogółu, co znaczy, że 40% młodzieży nie dosypia na dobę przeciętnie 2,2—2,7 godz.

Odpowiedzi na pytanie: „w jakim wieku posiadł tajemnicę stosunków płciowych“ złożyło 90 uczniów (z nich dwuch „nie pamięta“); przedstawiam je schematycznie.

Na tymże schemacie oprócz linji grubej, odpowiadającej naszym danym, przeprowadziłem krzyżykami linję, charakteryzującą bieg lat uświadomienia studentów Warszaw. politechniki; dane czerpałem z książki

p. Moszczeńskiej: „Czego my nie wiemy o naszych synach“.



Wiek uświadomienia podług danych kwestjonarjusza studenckiego:

6	rok	2	
7	„	2	
8	„	5	
9	„	5	
10	„	11	
11	„	11	
12	„	14	
13	„	9	
14	„	9	
15	„	3	
16	„	1	
17	„	1	(ilość odpowie-
19	„	1	dzi—74)

Kwestjonarjusz studencki należy do r. 1903, uczniowski do 1904, sądzę więc, że czas pomiędzy chwilą uświadomienia pokolenia odpowiadających studentów i chwilą tą dla uczniów przeciętnie wynosi 6 — 7 lat. Zestawienie schematyczne obu szeregów cyfr wskazuje,

że uświadomienie uczniów odbyło się o wiele wcześniej od uświadomienia studentów; różnica ta występuje dość równomiernie dla każdego poszczególnego wieku uświadomienia. Jest ona znaczną; średni rok uświadomienia z kwestjonarjusza uczniowskiego 11,03 lat, a ze studenckiego 11,5 l., czyli przeciętnie uświadomienie odbywa się dziś wcześniej prawie o pół roku (0,47 roku), niż lat temu 6—7. Nie sądzę, aby przyczyną tej różnicy było pochodzenie młodzieży z Rusi, czy też Królestwa.

Największa ilość uczniów zostaje uświadomioną w roku 9, 10, 11 i 12. Wynosi ona dla naszego kwestjonarjusza 56%. Wiek od 9 do 12 roku życia odpowiada pierwszym latom pobytu w szkole; w roku 9 i 10 zostaje uświadomionych 34%. Na schemacie szybkie podnoszenie się linji ab od punktu a, odpowiadającego chwili wstąpienia do szkoły, świadczy o niezwykłej aktualności sprawy płciowej w umysłach młodzieży zaraz po wejściu do szkół, w ciągu pierwszego roku pobytu. Przed rokiem 9, ewentualnie przed wstąpieniem do gimnazjum, zostaje uświadomionych 18% uczniów; z nich i z drugorocznych rekrutują się główni krzewiciele wiadomości o stosunkach płciowych, szerzonych śród najbliższych spółkolegów. Pozostaje do uświadomienia w wieku powyżej lat 11, zaledwie 37,5%.

Na pytanie: „czy dowiedział się od kolegów, z rozmów starszych, od służby w domu, z książek, lub doszedł samodzielnie drogą domysłów?“ niektórzy wskazywali tylko jedno źródło uświadomienia, inni po kilka; wobec tego, rezultat sumowania odpowiedzi podaję w dwuch postaciach: w rubryce pierwszej sumowałem wszystkie wogóle odpowiedzi, przypadające na każdą drogę uświadomienia; w rubryce drugiej biorę pod uwagę (patrz cyfry w nawiasach) te tylko odpowiedzi,

które wskazały jedyne źródło zapoznania ze spraw stosunków płciowych:

od kolegów	58	(36)
od służby	17	(7)
samodzielnie	21	(8)
z książek	6	(1)
od rówieśników	4	(4)
od rodzeństwa	2	(2)
„różnemi sposobami“	4	(2)

Widzimy, że rówieśnicy, rodzeństwo i koledzy dają informacje wyczerpujące; zaś służba, domysły i książki—nie zupełne.

Przed ukończeniem lat 9 zostało uświadomionych 16 uczniów, tu źródła powzięcia wiadomości były następujące:

koledzy	7	(7)
służba	3	(2)
starsze rodzeństwo	2	(2)
książki	2	(1)
domysły	2	(1)
podsłuchane rozmowy starszych	2	(1)

Znowu, jak widzimy, uświadomienie przychodzi głównie z ust kolegów, okazuje się też ono wyczerpującym. O stosunkach płciowych ani jeden z uczniów nie został uświadomiony przez rodziców.

Onanizmowi oddaje się z pośród 96 odpowiadających, 23, czyli 24%; śród 140 odpowiadających studentów (książka p. Moszczeńskiej) oddawało się onanizmowi 65, czyli blisko połowa. W naszym kwestjonarjuszu 17 uczniów podało wiek, w którym rozpoczęli oddawać się onanizmowi:

rok	7	1
„	10	2
„	11	5
„	12	3

rok	13	1
„	14	3
„	15	1
„	17	2

Powody rozpoczęcia onanizmu podało tylko czterech: 1. oddawał się z powodu czytania książki; 2. początek dał tłusty rysunek; 3. pod wpływem zepsutego chłopca; 4. nauczył kolega. W „uwagach“, zamieszczanych przez uczniów w końcu kwestjonarjusza, znajduje się jedna dotycząca onanizmu; pochodzi ona od jednego ze starszych uczniów: „radziłbym zwrócić uwagę na rozwijanie się onanizmu śród małych uczniów, gdyż w przeciągu ostatnich trzech lat będąc starszym na kwaterach uczniowskich, miałem do czynienia z całemi szeregami małych onanistów i pomimo wszelkich uwag, robionych gimnazjalnemu doktorowi, nie mogłem dostać żadnej pomocy. Przez dwa ostatnie lata udało mi się wyleczyć 3 malców choć barbarzyńskim sposobem, bo biciem, ale skutecznie“.

Widzieliśmy z ostatnich cyfr, że rozpoczynanie onanizmu u młodzieży przeważnie przypada na 10—14 rok. Uczniowie po pewnym czasie zaprzestają tego nałogu. Z pośród odpowiadających, dziś zaledwie 4 oddaje się onanizmowi, wszyscy inni przestali. I śród tych 4 spotykamy silną tendencję ku zaniechaniu nałogu; jeden z nich zaznacza, że „zaczyna przestawać, drugi mówi o onanizmie, że oddawał mu się od 12 do 16 roku „a i obecnie ma taki do tego pociąg, że czasem powstrzymać się nie może“[1]).

Zaprzestali onanizmu uczniowie przeważnie wówczas, gdy dowiedzieli się lub zrozumieli jego złe następstwa (12); dwuch wymienia złe następstwa i względy

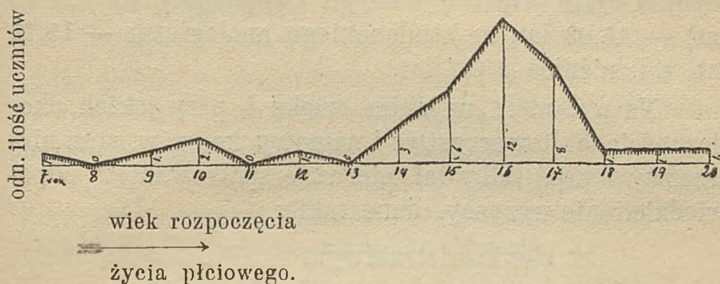
---

[1]) Leczył się od onanizmu tylko jeden z uczniów; jest nerwowy silnie.

religijne; jeden przestał, gdy zaczął spółkować; jeden określił „bo to przeciw naturze“, jeden—„dzięki silnemu postanowieniu“. Zrozumienie tych następstw zawdzięczają uczniowie przeważnie czytaniu książek; tylko jeden z odpowiadających podaje, że mu ksiądz w czasie spowiedzi opisał straszne następstwa onanizmu i podał rady jak go unikać“. Dosyć rozpowszechnionym jest przekonanie, że zaprzestanie onanizmu znajduje się w związku z rozpoczęciem życia płciowego, które ma być jakgdyby dalszym ciągiem onanizmu. Wydaje mi się twierdzenie to nieuzasadnionym; z pośród uczniów, którzy oddawali się onanizmowi, 9 wcale nie rozpoczęło życia płciowego, jeden próbował 3 razy „aby usunąć onanizm“ (onanizmu nie usunął, a płciowych stosunków zaprzestał), i 13 oddaje się stosunkom płciowym. Z pośród ostatnich dla wielu jawnie występuje niezgodność roku ropoczęcia płciowych stosunków z rokiem zaprzestania onanizmu, niekiedy wpierw zaprzestają onanizmu, a później w lat parę rozpoczynają płciowe stosunki. Jeden tylko z naszych uczniów za powód zaprzestania onanizmu wskazał rozpoczęcie życia płciowego, zaś ogólny niemal głos stanowi poznanie skutków, jako powód zaprzestania.

Życie płciowe z liczby 97 odpowiadających rozpoczęło 42, czyli 43%. Śród studentów uniwersytetu Warszawskiego przed kilku laty kwestjonarjusz Z. Kowalskiego wykazał „niewinnych“ zaledwie 15,33%, trochę później, w sprawozdaniu p. Moszczeńskiej znajdujemy śród studentów politechniki — 32,14 niewinnych (rok 1903). Biorąc pod uwagę dla dwu ostatnich kwestjonarjuszy tylko tych, którzy rozpoczęli życie płciowe przed rokiem 19 (po roku 18-ym rozpoczyna życie płciowe $^1/_3$ część młodzieży), i stosunek ich do ogółu uczniów, i zestawiając te dane z danemi kwestjonarjusza naszego, znajdziemy bądź co bądź dla dzisiejszych

stosunków pewne zmniejszenie odsetki oddających się życiu płciowemu. Wiek, w którym uczniowie rozpoczynają życie płciowe, podaję schematycznie:



W latach 14—17 życie płciowe rozpoczyna przeszło $^3/_4$ (78,4%) z ogólnej liczby oddających się spółkowaniu. Kwestjonarjusz studencki podług p. Moszczeńskiej o wieku rozpoczęcia życia płciowego przytacza dane następujące:

lat	6	1
„	8	1
„	12	4
„	13	1
„	14	4
„	15	7
„	16	7
„	17	14
„	18	12
„	19	13
„	20	4
„	21	5
„	22	3
„	23	2

Zestawiając dane nasze i p. Moszczeńskiej i zwra-

cając uwagę na lata rozpoczęcia życia płciowego w gimnazjum (za takie przyjmuję włącznie do lat 18) widzimy, że dzisiejsze pokolenie uczniów rozpoczyna życie płciowe znacznie wcześniej, niż to się działo lat temu 6—7; średnia cyfra wieku z naszego kwestjonarjusza (do 18 lat) — 15,03 lat, ze studenckiego analogiczna — 15,75 lat, t. j. różnica o 0,7 lat.

Na pytanie: „w jakim wieku i przy jakich okolicznościach (towarzystwo i namowy kolegów, stan nietrzeźwy i t. p.) odbywał pierwsze spółkowanie?“ odpowiedzieli nie wszyscy, dane takie:

w stanie nietrzeźwym	5
z namowy	10
w towarzystwie	5
z własnej ochoty	5[1])
miłość	1[2])
próba usunięcia onanizmu	1

Uczniowie, którzy rozpoczęcie życia płciowego przypisują namowie, wyszczególnili, że pochodzi ona: od kolegów (6), od prostytutki (1), od służącej (1), „namowa złego towarzystwa“ (1), wreszcie jeden nie określił.

Na pytanie: „jak często oddaje się spółkowaniu?“ otrzymujemy:

1—2 razy w tygodniu	3
1—2 razy miesięcznie	7
co parę miesięcy	3
rocznie 5—6 razy	1
„ 2—3 „	5
„ kilka razy	1
„ 1 raz przez 6 dni	1

[1]) Jeden nadmienia „przez ciekawość.

[2]) Z kobietą dojrzałą, przy najlepszych etycznych stosunkach.

często („za bardzo“)	1
rzadko	7
w mieście nigdy, na wsi często	1
„jak się trafi“	1
„przy pierwszej sposobności	1
dotąd kilka razy	6

Przestało oddawać się stosunkom płciowym 3 uczniów, jeden po jednorazowym spółkowaniu, drugi po 3 próbach (dla usunięcia onanizmu) i trzeci „od ośmiu miesięcy zaprzestał“ (więcej szczegółów nie podaje).

„Czy uczęszcza do domów publicznych, czy też korzysta „z wolnej miłości“ lub z usług rogówek? Ile czasu zajmują mu te wizyty?“ Cyfry,

wolna miłość	14
domy publiczne	14
„rogówki“	1
„różnie bywa“	3

(Kilku nadmienia, że „do domów publicznych nie uczęszcza“ paru, zaliczonych do „wolnej miłości“ zaznacza „z wiejskiemi dziewczętami“).

Czas:	„cała noc“	1
	1—2 godziny	5
	„koło godziny“	1
	minut 15—20	1
	„bardzo niedługo“	1

Choroby weneryczne przebywało 13, jeden powiada „nie był zarażony, lecz chorował“, czyli zarażonych było 12, jeden dwa razy. Obliczamy, że choroby weneryczne wskutek zarażenia przebywało z ogólnej liczby spółkujących 29%.

Choroby weneryczne następujące:

rzerzączka (tryper)	10[1])

[1]) U jednego przechodzi w szankier, u drugiego zarażenie było 2 razy.

syfilis 1
„coś miał“ 1
„nie był zarażony, lecz chorował“ 1

Leczenie, skutek leczenia:

1 syfilis, leczy u doktora, „naciąga rodzinę“.

1 rzerzączka 2 razy, sam leczy ze względu na brak pieniędzy i wstyd.

4 rzerzączka, wyleczona u doktora, pieniądze mieli własne.

2 rzerzączka, niedoleczona u doktora, pieniądze jeden od ojca, drugi nie mówi.

1 rzerzączka, „skutek niezły“, leczy u doktora,

1 rzerzączka i szankier, leczy u doktora, nic go nie kosztuje.

1 rzerzączka, leczył u doktora, ojciec dawał pieniądze.

1 „coś miał“, leczył się u doktora, wziął u ojca.

1 „nie był zarażony, lecz chorował“, leczył się u doktora, wziął u ojca.

skutek lecz. nie podany

Na pytanie, czy po zarażeniu miał stosunki z kobietami?“, twierdząco odpowiedziało 7 (z nich jeden dodał po wyleczeniu się i jeden—syfilis, „gdy wiedział, że nie może zarazić“), przecząco 5.

Na pytanie: „jeżeli pozostał czysty płciowo, to co go powstrzymało (nie odczuwał pociągu, obawa zarażenia się, etyczne zasady i t. p.?“), niektórzy wymieniali kilka powodów, niektórzy jeden; z tej racji analogicznie do poprzednio stosowanego sposobu, podaję podwójną rubrykę:

etyczne zasady	18	(10)
obawa zarażenia	14	(6)
brak pociągu	5	(3)

względy religijne	5	(0)
wstyd	4	(2)
względy estetyczne („brzydzi się“)	2	(2)
okoliczności	2	(0)
dobre książki	1	(0)
brak środków	1	(0)

Widzimy, że względy estetyczne, etyczne zasady i brak pociągu, są to najtrwalsze i najbardziej realne czynniki, powstrzymujące młodzież od płciowych stosunków. Religja, jak widzimy, nie może służyć za środek zastrzykujący powściągliwość, ani jeden z uczniów nie oparł się wyłącznie na religji. „Okoliczności“, również roli nie grały.

Przytoczę parę uwag, załączonych pod tym pytaniem kwestjonarjusza.

1. „Onanizmowi się nie oddaje, bo dużo o jego skutkach czytał. Co się tyczy spółkowania, to uważa że zawcześnie“.

2. Mniej więcej (powstrzymywały) etyczne zasady. Zresztą uważa, że przy warunkach, w jakich młodzież spółkuje, człowiek niczym się nie różni od zwierzęcia.

Na zamknięcie sprawozdania przytoczę schemat, na którym odnośnie do wieku ucznia podane są krzy-

wiek uczniów

we, charakteryzujące początek życia płciowego, początek onanizmu, początek uświadomienia płciowego, początek palenia papierosów i początek picia trunków.

M. Falski.

W przytoczonych przez autora odpowiedziach na kwestjonarjusz pozostawiliśmy bez zmiany wadliwy nieraz styl, jako charakterystyczny dla wychowańców szkół rosyjskich na Litwie i Rusi. Red.

ODEZWA DO MŁODZIEŻY

DOJRZEWAJĄCEJ[1])

Moi przyjaciele!

Pewno po raz pierwszy w życiu spotykacie się z pogawędką, poruszającą jawnie i publicznie sprawy, które zajmują was wszystkich od krótszego lub dłuższego czasu, zaciekawiają coraz to bardziej, lecz są pokryte tajemniczością, lub wprost wykreślone z liczby przedmiotów, któremi przystoi się zajmować młodzieży. Kiedyście pytali w wieku dziecięcym waszych rodziców i wychowawców,skąd się wziął braciszek lub siostrzyczka, których wczoraj jeszcze nie było między wami, lub gdyście się chcieli dowiedzieć, dla czego dzieci się dzielą na chłopców i dziewczynki, czemu ich rozmaicie ubierają, wychowują, to was gromiono za tę zbytnią ciekawość, lub zbywano opowieściami o bocianach albo innemi wykrętami, i tylko bardzo nieliczni opiekunowie mówili wam prawdę w zakresie waszego pojmowania, nie dodając, że „jesteście zbyt młodzi, żeby takie rzeczy zro-

---

[1]) Jakkolwiek autor zwraca się do młodzieży, drukujemy odezwę jego na łamach naszego pisma w przekonaniu, że zainteresuje ona zarówno pedagogów jak rodziców. Wydając odezwę w odbitce ułatwiamy przedostanie się jej do rąk tych, dla których jest bezpośrednio przeznaczona. Red.

zumieć“. Gdy was potym przygotowywano do szkół, obarczając przeróżnemi prawidłami i wyjątkami, pytaliście znowu, co znaczą przykazania: „nie cudzołóż“, „nie pożądaj żony bliźniego twego“? I znowu mówiono wam, że te przykazania trzeba tylko umieć na pamięć, że przyjdzie czas, gdy je wam wyjaśnią. A potym uczono was o zwiastowaniu Marji panny, że będzie miała syna, o jej oczyszczeniu, i wszystko to trzeba było znowu umieć tylko na pamięć. A gdy kto powiedział w waszej obecności, że się kotka okociła, suka oszczeniła, nie jeden z rodziców gromił go, że mówi nieprzyzwoitości przy dzieciach. I za nieobyczajne poczytywano wam pytania, dla czego bito na ulicy dwa psy złączone, dla czego jedna mucha wskakuje na inną, trzepocze skrzydełkami, czemu w owczarni są prócz baranów, owiec i jagniąt jeszcze jakieś skopy, a w stajni wałachy, a w oborze prócz wołów i buhaje“.

W tym nawale pytań bez odpowiedzi nauczyliście się dwuch rzeczy: 1. że są nazwy niezrozumiałe, które trzeba umieć na pamięć, żeby się doczekać barwnego mundurka z błyszczącemi guzikami, i 2. że są zjawiska, spotykane na wsze strony, zarówno pomiędzy ludźmi, jak i zwierzętami, uważane za nieprzyzwoite, nieobyczajne, naganne.

A potym przyszedł okres w życiu waszym, kiedyście zaczęli spostrzegać w sobie samych jakąś niepojętą zmianę. Pośród waszych rówieśniczek, z któremi spędzało się dni i miesiące na mozolnej nauce i rozkosznej zabawie, zaczęliście wyróżniać jedną dla jej pięknych oczu, wielkiego warkocza, gładkiej cery, miłego głosu, zwinnych ruchów, wesołości!... I zdało się wam, że niemasz lepszej, piękniejszej, mądrzejszej, doskonalszej istoty nad nią... I w głębi duszy zaczęliście pragnąć, by i ona nie była względem was obojętną, by pozwoliła z sobą obcować. A potym przyszło pragnie-

nie, żeby wybrała z pośród wszystkich rówieśników jednego, tylko jednego, który ją wyróżnił i wyniósł ponad wszystkie... na całe życie...

Wszak prrawda, że tak było, że tak jest jeszcze w tej chwili? Wszak prawda, że pisujecie do tej wybranki wiersze natchnione, które z pewnością mogłyby was okryć sławą wieszczów, rozejść się w tysiącznych odbitkach po całym świecie, gdyby nie to, że: ... sprzedawać wiersze, hańba poecie!“ i, że uwłaczałoby godności, żeby o waszym stosunku miał wiedzieć ktoś więcej, prócz niej...?

I dowiedzieliście się od poetów i powieściopisarzy, których dzieła pochłaniacie chciwie, a potajemnie pod osłoną gramatyki, lub pod ukryciem ławki szkolnej, że to uczucie zwie się miłością, że ono jest najwyższym, najświętszym przejawem ducha.

Wiem, że jest wam trudno wyjawić tę największą tajemnicę, której wam i wstyd, żeście ulegli uczuciu, i strach, by jej kto nie zbeszcześcił.

Otóż chcę wam powiedzieć, że się nie macie czego wstydzić, ani lękać, i że te uczucia wstydu i lęku są tylko dalszym ciągiem tej tajemniczości, nieszczerości, nawet kłamstwa, jakiemi otaczano was od chwili, gdyście zaczęli zadawać sobie pytania: „co to,? jak?, skąd?, dla czego?“, gdyście się napróżno zwracali do rodziców i wychowawców o uczynienie zadość potrzebom waszego umysłu. Oni nie uwzględniali tych potrzeb w obawie, żeby was nie zgorszyć, bo nie pamiętali swego dzieciństwa i młodości, które przebiegały tak samo, jak wasze, ani rozumieli, że świadomość najbardziej drażliwych zjawisk nietylko nie jest zgorszeniem, lecz nawet zabezpiecza, żeby to zgorszenie nie przyszło od niemoralnych ludzi.

Za ten błąd wychowawczy waszych rodziców i opiekunów nie macie racji ich potępiać, bo spełniali

go nieświadomie w najlepszej myśli, poddając się panującym zwyczajom, poglądom, przepisom religijnym. Ale niemniej musicie stwierdzić, że dla tego właśnie nie macie teraz prawdziwych przyjaciół między dorosłemi, choć chętnie byście się zwierzyli z tajemnic, które was obecnie niepokoją, że nawet wasze najbliższe otoczenie, ci ludzie, którzy was szczerze kochają, zawiedli wasze oczekiwania, wielokroć przyszliście do nich po mądre słowo.

I to jeszcze stwierdzić musicie, że wasze tajemnice są niemi dla tego właśnie, że się obawiacie wymówki, lekceważenia, szyderstwa, nawet kary od tych, którzy z natury rzeczy powinniby wam zawsze oczy otwierać.

Dla tego też przemawiam dziś do was, chcąc naprawić błędy, jakie spełniły zastarzałe sposoby wychowawcze. A jest to tymbardziej ważne, że dotychczas chodziło tylko o zadowolenie waszych potrzeb umysłowych, o odpowiedź na wiele pytań, które się wam nastręczały, dziś zaś życie może popchnąć was do nowych, nieznanych działań i czynów, których doniosłości dla całego życia nie jesteście w stanie teraz przewidzieć. Oddać was nieświadomych rzeczy na los szczęścia, jak było oddane moje i poprzednie pokolenie, znaczyłoby skazać wiele, bardzo wiele młodych żyć na stracenie i zagładę. Spójrzcie w koło siebie! Te liczne upadłe, skarlałe, nędznicze osobniki, jakich przesunęły się wam przed oczami tysiące, o jakich czytaliście i słyszeli tylekroć, były także kiedyś młode, pełne zapału, rwały się do życia, jak wy dziś. A ci, którzy byli ich kierownikami, nie przypuszczali ani na chwilę, że młodzieniec, umiejący na pamięć dziesięcioro przykazań, przykazania kościelne, grzechy główne, może w życiu upaść, skarleć, znędznieć... Życie dowiodło, że ta tarcza nie zabezpiecza od

utraty najpiękniejszych, najwznioślejszych cech ducha i ciała. A nie zabezpiecza dla tego, że człowiek jest istotą myślącą, która zawsze i wszędzie pyta: „co to?“ „skąd?“, „dla czego?“, którą czucia, myśli, pragnienia pchają do czynu, a martwa formuła może najwyżej ujarzmić ducha, okuć go w kajdany, skazać na śmierć, lecz nie zdoła nietylko wznieść go na wyżyny człowieczeństwa, lecz nawet utrzymać na poziomie, na którym postawiła go przyroda.

Błędem wychowawców starej szkoły było, że się obawiali uświadamiania, uważając je za gorszycielstwo; że poczytywali za umoralnienie prawienie morałów i uczenie formułek w rodzaju przysłów, bajeczek, lub całkiem niezrozumiałych katechizmów; wreszcie, że nietylko ukrywali prawdę, o którą się dopominał młody umysł, lecz starali się powstrzymać go kłamstwy, groźbą, wstydem i podobnemi sposobami od spostrzegania, zastanawiania się i myślenia. Niech przeto rodzice i kierownicy dzieci i młodzieży pogodzą się z faktem, że samo 4 przykazanie: „czcij ojca twego i matkę“ nie zapewniło im stanowiska prawdziwych przyjaciół dzieci, bo tę przyjaźń trzeba było zyskać sobie przez mówienie zawsze prawdy, przez czuwanie nad duchowością dziecka i przez pracę nad podniesieniem jej na wyżyny poznania i umiłowania wielkich praw przyrody. Tak jest. Miłujecie waszych rodziców jako rodzicieli, którzy dali życie, jako opiekunów, którzy dbali o to, żebyście mieli jedzenie, mieszkanie, ubranie, rozrywki, żebyście skończyli szkoły, zyskali patenty i przywileje, żebyście mogli żyć w dostatku, dobrobycie; ale tylko wyjątkowi z pośród was mogą ich miłować za to, że nie potrzebowali szukać poza niemi rozumnych i oddanych przyjaciół, do których możnaby się zwrócić w każdej wątpliwości o wyjaśnienie, radę, wskazówkę. A że wiek młodociany jest zawsze nie-

śmiały w stosunku do wieku dojrzałego, więc nie dziw, że i śród ludzi obojętnych nie mogliście wyszukać przyjaciela, który zapełniłby braki, odczuwane na każdym kroku. I rozumiem dobrze, dla czego udzielali wam wskazówek głównie wasi rówieśnicy, lub młodzieńcy nieco starsi, oraz książki, które wpadły przypadkowo w ręce. Dziś trudno jest wam ocenić, jak ujemny wpływ wywierało na was takie załatwianie sprawy; te rzeczy ocenia się dopiero po latach, gdy człowiek zapytuje siebie, dla czego tak, nie inaczej postępował, lub gdy złorzeczy jakiejś chwili z przeszłości, która zniweczyła jego życie. A ujemny wpływ zależał nie tylko od tego, że te niezrozumiałe rzeczy były przedstawiane w złym oswietleniu, w podniecającej formie, bez należytego uwzględnienia ich istotnej treści, lecz i skutkiem chaotyczności ich i tajemniczości.

O tak, potrzeba wam prawdziwego przyjaciela, który po nici Arjadny wyprowadziłby was z tego labiryntu. I tym przyjacielem chcę być dla was, pomnąc, że przed paroma dziesiątkami lat sam się błąkałem po tych bezdrożach, narażony co chwila na niebezpieczeństwo.

Już to samo, że jest to „stara historja, która jest zawsze nowa“, bo w każdym pokoleniu się powtarza, powinno was przekonać, że niesłusznie tajemniczość całą sprawę otacza. Co dziś niepokoi i zaciekawia was, wczoraj było dla waszych poprzedników Sezamem, do którego się zwracali daremnie z zaklęciem: „Sezamie, otwórz się!“ Oby następne pokolenia żyły w szczęśliwszych warunkach! Ale to jest możliwe tylko wtedy, gdy zapamiętacie na całe życie te uczucia, które wami miotały w okresie nieuświadomienia. Ja ten okres mego życia pamiętam bardzo żywo, i dla tego mówię dziś z wami, jako wasz rówieśnik, któremu przed chwilą

otwarły się oczy na to, co zaciekawiało i przerażało tajemniczością. I dla tego właśnie, że widzę w was towarzyszów niedoli, która łączy nawet najbardziej obojętnych i obcych sobie ludzi, zacząłem moją pogadankę z wami od słów: „Moi przyjaciele.“

Jesteście obecnie w okresie życia, kiedy się zaczyna zdawać sprawę z różnic, jakie przyroda stworzyła w świecie ożywionym Jeszcze niedawno nazywaliście każdego szczekającego czworonoga psem, rżącego—koniem, bo nazwy: suka, kobyła, klacz były wam obce, a nawet nieraz poczytywane za nieprzyzwoite. I w świecie ludzkim nie przeciwstawialiście mężczyzn kobietom, uważając wszystkich za jednakich ludzi. O, zapamiętajcie sobie na całe życie ten okres wrodzonego, niezależnego, nieurobionego myślenia! Zapamiętajcie, bo i dla was może przyjść chwila, gdy zapoznacie prawdę przyrodzoną, że płeć jest tylko cechą osobnika, a nie nadaniem mu praw i przywilejów, albo odsądzeniem go od nich!

Otóż zaczęliście uświadamiać sobie różnicę między płciami, zaczęliści spostrzegać, że istnieje ona w całym świecie ożywionym. I to was zaciekawia, bo się wam zdawało, zresztą zupełnie słusznie, że stwarzanie nowego pokolenia musi być jakąś nad wyraz ważną i zawikłaną czynnością, jeżeli dla niej wyłącznie uczyniła przyroda różnicę między płciami, które są pod każdym względem podobne do siebie, zarówno co do budowy ciała jak i jego czynności. Ten fakt nie mógł ujść waszej uwagi. Ba, byłoby nawet dowodem braku spostrzegawczości, gdybyście go nie zauważyli. Zrozumiejcie więc, że przyroda nie przybiera tego zjawiska w jakieś niedostępne, tajemnicze formy, lecz mówi z całą prostotą i otwartością: „otom dała wszystkim ludziom jednaki kościec i mięśnie, dzięki którym mogą się poruszać, jednakie narządy oddychania, krążenia i trawie-

nia, dzięki którym mogą wyzwalać w swym ciele energję do pracy, dałam im jednakie narządy wydzielnicze, które zabezpieczają ich ustrój od zanieczyszczenia i choroby, jednaki układ nerwowo-umysłowy, dzięki któremu mogą być samodzielni, samorządni; tylko czynności ich rozrodcze podzieliłam między dwie płci, każda z nich pojedyńczo nie może stanowić o powstawaniu nowego pokolenia“.

Jest to takie proste, takie wyraźne, a zarazem tak ważne, że zaiste dziwić się można, dla czego starano się odwrócić od tego wasze oczy.

Czym jest młode pokolenie? Jest cząstką cielesną i duchową poprzedniego, skazanego na zgrzybiałość, wycieńczenie, śmierć. Czy to określenie nie nasuwa wam myśli poważnych, zrozumienia prawa przekazywania życia? Zważcie tylko! Cały ustrój człowieka, który doszedł w wieku dojrzałości do największego wydoskonalenia cielesnego i duchowego, ulega w następującym okresie swego bytowania nieubłaganemu prawu zużycia; ale to prawo nie jest wyrokiem zniszczenia i zagłady nietylko już dla tego, że materja i energja są niezniszczalne, wieczne i tylko ulegają zmianie postaci, lecz i dzięki temu, że żywy ustrój w okresie dojrzałości może powołać cząstkę siebie samego do samoistnego bytowania. A to znaczy, że ustrój zapewnia sobie dalsze życie w następnym pokoleniu, a w szeregu ich, wieczność.

„ ... Non omnis moriar; multaque pars mei Vitabit Libitinem...“ (Nie całkiem umrę, część mego jestestwa uniknie zagłady...“), powiedział Horacy, wierząc w potęgę swej pieśni, która miała rozbrzmiewać po wieczne czasy. To samo może powiedzieć o sobie każdy człowiek, który wyda pokolenie, zdolne do istnienia. A że każdy kocha życie nadewszystko, stwierdzając przez tę miłość wrodzone odczuwanie prawa niezniszczal-

ności materji i energji, więc też i świadomość, że: „nie całkiem umrę“, jest dlań prawdziwą rozkoszą.

Zważcie teraz jak doniosłe skutki pociąga za sobą podział czynności rozrodczych pomiędzy dwie płci. Przed waszemi oczami przesunęło się już pewno sporo ludzi, do których nie chcielibyście być podobni ani z wyglądu zewnętrznego, ani z zakresu i sposobu myślenia, dążenia, działania; pewno nie zgodzilibyście się, żeby który z nich był waszym rodzicielem, gdyby dzieci mogły wybierać sobie rodziców. Otóż, gdyby taki człowiek miał możność wydawania potomstwa sam bez udziału innego człowieka, to pewno niejedno z jego dzieci czułoby się nieszczęśliwe już z tego jedynie powodu, że pochodzi od niego, że jako jego cząstka już nie dziedziczy, lecz wprost jest stereotypowym powtórzeniem tych stron ujemnych, cielesnych i duchowych, które świat ośmiesza, wyszydza, prześladuje, piętnuje, tępi. Słyszeliście pewno nieraz, że kobieta nie chciała zostać żoną mężczyzny, na którym ciążyło piętno przestępstwa, zbrodni, zwyrodnienia, albo nawet brzydoty cielesnej, lub nicości duchowej; słyszeliście, że i mężczyzna unikał nieraz związków małżeńskich dla tych samych powodów, pomimo, że inne względy mogły go do tej kobiety bardzo skłaniać. Otóż w tym wzajemnym stosunku dwojga płci przebija się po części instynktowy, po części rozumowy dobór, który ma na celu zabezpieczenie potomstwa od ciężkiego obarczenia dziedzicznego. A pomimo to wiecie dobrze ile chorób, ułomności, objawów zwyrodnienia cielesnego i duchowego przechodzi z rodziców na ich dzieci.

Teraz chyba rozumiecie, że włożenie czynności rozrodczych na dwoje ludzi, którzy pełnią wszystkie inne czynności cielesne i duchowe pojedyńczo, samoistnie, zmniejsza znacznie niebezpieczeństwo zwyrodnienia i upadku człowieka. A dzieje się to nietylko dzięki

doborowi odpowiednich do rozmnożenia osobników i brakowaniu nieodpowiednich, lecz i dzięki osłabianiu cech ujemnych jednego z rodziców przez dodatnie drugiego, co pozwala na zmniejszenie siły tych pierwszych w potomstwie, oraz dzięki temu, że przyroda pozbawia niezdatne do tworzenia pokoleń osobniki zdolności rozrodczych.

Zauważcie więc, że różnice płci stanowią cechy nieodzowne do powstawania nowych pokoleń przy zbliżeniu się i spółdziałaniu dwuch istot, mających ku temu odpowiednie dane. Żadna z nich nie jest zdolna spełnić to zadanie samodzielnie, lecz każda musi włożyć w nie cząstkę ciała i swych sił. We dwoje stwarzają zaczątek, niezdatny do samoistnego istnienia, który spędza pierwszy okres życia w łonie matki, dopóki się nie rozwinie i nie wykształci. We dwoje muszą ukochać ten płód, który ma się w przyszłości narodzić; we dwoje muszą dążyć i pracować nad zapewnieniem najlepszych warunków ukształtowania i istnienia, aby stał się kiedyś lepszym, doskonalszym cieleśnie i duchowo od nich samych; śród cierpień i niepokojów we dwoje marzą o tej szczęśliwej chwili, gdy będą mogli powiedzieć z dumą: to nasze dziecię? A przez cały ten ciąg odczuwań, pragnień, myśli, działań snuje się nić nieprzerwana łączności dwuch istot, zespolonych z sobą na całe życie.

Co je łączy? co zespala?

Miłość, wszak prawda—to wzniosłe, porywające, idealne uczucie, które od niedawna zaczynacie stwierdzać w sobie samych, a ukrywacie przed światem.

I teraz już nie mam chyba potrzeby tłumaczyć, czym jest ta miłość; ale nie dla tego, że ją wyśpiewali natchnieni wieszcze piękniej, niż ja to jestem w stanie uczynić, lecz dla tego, że pojęliście już z naszej pogawędki jej znaczenie dla istnienia życia.

Uważcie! Miłość jest prawem przyrody, jej nakazem, który musi być spełniony, gdy nadejdzie dzień i godzina. I dla tego nie macie racji kryć się i wstydzić, że na zegarze życia waszego ta chwila uderzyła, bo nie wyście to sprawili, nie wasza w tym zasługa, ani wina. Lecz wasze teraz ważą się losy, rozstrzyga przyszłość. To jest epoka życia, z której musicie zdawać sobie dokładnie sprawę, bo zależnie od tego, jak ją przepędzicie, upłynie wam cały wiek młodzieńczości, dojrzałości i starości, i przyniosą wam zadowolenie lub rozgoryczenie, a społeczeństwu pożytek lub szkodę.

Sursum corda! Wznieście się duchem, bo ważna nastała chwila, chwila wiosny zdobnej bogactwem kwiecia, budzącej przyrodę z uśpienia; jakiś nieznany, świeży powiew idzie przez przestworza i skłania do lotu w dalekie, obce kraje stada skrzydlate, a z niemi i myśli skrzydlate, i czucia, i pragnienia...; lecą, bo je pcha ten powiew, choć nie wiedzą skąd przyszedł, czym jest, po co przerwał ich martwotę...; a zda się im, że dążą do słońca, więc dążą do światłości, prawdy, piękna...

Tę wiosnę życia utrzymajcie w pamięci na cały wiek bytowania, bo to przepiękna symfonja głosów przyrody nieskażonej, nieujarzmionej, wolnej... Świat narzuci wam z czasem swoje prawa, które pod sztandarami uspołecznienia walczyć będą z prawami przyrody i każą nieraz o nich zapomnieć. Niech wtedy w chwilach zwątpienia, chwilach beznadziejnych stanie wam przed oczami wiosna życia, ta pełna zapału, rozrzutna marnotrawczyni sił, lekkomyślna szafarka czynów.

Dziś jej nie możecie ocenić, bo to okres największych porywów, niekrępowanego ruchu naprzód, który nie pozwala spojrzeć w koło, ani po za siebie; dziś chcielibyście przebyć ten wiek w jednej chwili, aby

co prędzej doczekać się dojrzałości z jej pełnią praw obywatelskich, z domniemaną niezależnością działania, z rozkwitem sił...

O, gdybym mógł znaleźć słowa dość przekonywające, że jesteście w błędzie; gdybym umiał dowieść wam, powołując się na własną młodość, że największa rozkosz w życiu, to ten wzlot ducha, do którego zdolny jest tylko wasz wiek, gdybym umiał odsłonić wam w całej nagości niewolę cielesną i duchową obywatela w pełni praw, gdybym mógł dać wam poznać niemoc, przybraną w kłamliwe pozory siły i godła potęgi!..

Ale nie. Wiem, że te wszystkie dowody, iż przeżywacie najważniejszy i najpiękniejszy okres życia, żeście go powinni cenić, a nie lekceważyć, te wszystkie dowody was nie przekonają—i wiosny nie przekona nikt, że piękniejsze jest jej kwiecie od owocu lata i jesieni. Jest to ruch naprzód, którego ani przeszkody, ani dowody nie mogą powstrzymać.

Jednak nie o to chodzi. Nawet, gdyby się to dało osiągnąć, nie byłoby dla was z korzyścią: wasza młodość przestałaby być młodością, lecz stałaby się dojrzałością przedwczesną, niezdolną wznieść się ponad suche, bezduszne obliczanie korzyści i strat. I pewno w latach późniejszych życia wołalibyście i złorzeczyli waszym wychowawcom: „oddajcie nam naszą młodość straconą, niezaznaną!“

To też dziś chcę wam tylko zwrócić uwagę, że obecny okres waszego życia jest dla tego taki ważny i doniosły, iżeście w nim usłyszeli nieznany dotychczas głos przyrody, który powiada: „nie całkiem umrzesz!“ Słyszycie go w tej pełni sił, która się wydziera poza nakreślone wam granice myślenia i działania, i w tym niepowstrzymanym zapale, który pcha was do czynu, i w tych nowych, obcych marzeniach i dążnościach, które przyszłość upragniona musi ziścić. Otóż to wszyst-

ko znaczy nie mniej nie więcej, jeno, że nastał w waszym życiu okres dojrzewania płciowego.

Jest to cała tajemnica, którą utrzymywano z taką starannością przed wami, jak gdyby mogła istotnie zgorszyć kogo świadomość, że przyroda, w dbałości swej o zachowanie życia, podzieliła między dwie płci czynności rozrodcze i że włożyła im w duszę wzajemną dążność ku sobie. Przecież podobne zjawisko fizyczne, że biegun dodatni jednego magnesu przyciąga ujemny innego, a odtrąca dodatni, lub, że tylko połączenie różnoimiennych elektryczności rodzi iskrę, a, że tak powiem, „jednopłciowe“ ładunki elektryczne odtrącają się nawzajem, te zjawiska nie są dla was ani tajemne, ani uznane za nieprzyzwoite.

Wyjaśnienia przemiany, jaka się w was odbywa, nie powinien pominąć żaden rozumny wychowawca, bo bylibyście narażeni na wpływ ludzi, którzy mogliby przedstawić całą sprawę w mylnym oświetleniu. W tej też myśli pozwólcie, że wam zwrócę uwagę na szereg zjawisk, które zasługują na specjalne uwzględnienie.

Jużeśmy mówili, że każdy z was upodobał sobie z pośród rówieśniczek jedną wybrankę, że ją otacza czcią i uwielbieniem, że z nią łączy plany i dążenia swego życia, całą swą przyszłość. Uważcie! każdy wybrał jedną..., nie więcej, tylko jedną! Reszta rówieśniczek, cały świat kobiecy jest dlań obojętny, nie zaciekawia go, nie pociąga, a nawet uspasabia niechęcią tym większą, im miłość ku tej wybrance jest głębsza, szczersza. I każda wybrała jednego tylko, jednego, jedynego...

Jest to fakt niezmiernej doniosłości, dowodzi bowiem, że was zajmuje płeć nie jako różnica swoista między jednakiemi ludźmi, ani jako skłonność do poznania rzeczy ukrytych; tajemniczych i dla tego właśnie wzbudzających zaciekawienie, lecz że was zajmuje

sam osobnik jako upostaciowanie tego głosu przyrody, który słyszycie, chociaż go nie możecie pojąć. To wasze: „ona jedna, jedyna“, które powtarzaliście sobie tylekroć, i to wasze „dla niej“, dedykowane przy każdym wierszu natchnionym, i to wasze: „od niej“, łączące się z każdym kwiatkiem zasuszonym, z każdym strzępkiem jej wstążeczki, przechowanym na wieczną pamiątkę, to wszystko są te idealne tchnienia, w których przeczuwacie w niej kobietę, a nie pożądacie jej cech kobiecości. Wszak prawda, że ona jest wam droga jako człowiek, którego wyróżniliście z pośród wszystkich innych ludzi, a nie jako rzecz, która wzbudza zaciekawienie, chęć jej zdobycia, posiadania? Wszak prawda, że sama myśl, czy ona jest idealną istotą, za jaką ją poczytujecie, sama ta myśl już jest bluźnierstwem, znieważeniem? Wszak prawda, że wymarzony, upragniony pocałunek, który, oby się dało złożyć na jej ustach, jest tylko dowodem trwałości, wieczności waszego związku?

Nie zaprzeczajcie, że tak jest, bo nietylko nie macie się czego wstydzić, chociaż zepsuci ludzie to ośmieszają, lecz wiedzcie, że nic innego, tylko właśnie ta wasza idealna, czysta, wzniosła miłość może was ustrzec od zepsucia, upadku. A będzie ona idealną, czystą, wzniosłą miłością, dopóki wasze uczucia, myśli, pragnienia będą związane z tą jedną wybranką, póki w niej będziecie widzieli wcielenie waszych ideałów. Możecie się mylić; ona może zawieść wasze oczekiwania i nadzieje, może się okazać, że jest niegodną waszej miłości, ale ideał, któryście sobie stworzyli, zostanie na wsze czasy w waszej duszy, i przyjdzie chwila, że będzie gotowym wzorem do wyszukania takiej istoty, którąby była niezawodną, wierną towarzyszką i przyjaciółką na całe życie. O, strzeżcie tego młodzieńczego ideału jako skarbu największego! Strzeżcie

go przed okiem szydercy, który śmiechem zjadliwym chce zagłuszyć własny ból, że ten ideał sam utracił! Strzeżcie przed zepsuciem świata, które pożąda rozkoszy zmysłowych i korzy się przed boginią obfitości! Strzeżcie przed sądem bezdusznego filistra, który waży wszystko na szalach pożytku materjalnego! Strzeżcie i przechowujcie po przez wszystkie burze i przewroty, jakie los wam zgotuje!

Nie sądzcie jednak, żeby wasza wybranka miała bezwarunkowo pozostać towarzyszką waszego życia. Dużo przyczyn składa się na to, że najczęściej dzieje się inaczej. Przedewszystkim dziewczyna dojrzewa cieleśnie i duchowo wcześniej niż chłopiec, a warunki społeczne składają się tak, że zawiera związki małżeńskie przeciętnie o 6 do 10 lub więcej lat przed nim. To też wasze rówieśniczki zostaną żonami i matkami wtedy, gdy wy będziecie jeszcze drżeli na ławkach szkolnych przed groźbą dwójki i zatrzymania na drugi rok w klasie, czy na kursie. I będzie to okres rozczarowań, zwątpień, które wstrząsną zawiedzionych do głębi, każą zamknąć się w sobie, szukać ukojenia w tajnikach własnej duszy, lub... O tak, nie jeden zamiast ukojenia zapragnie upojenia, odurzenia, zapomnienia za wszelką cenę, choćby miał zbeszcześcić to, co czcił, sponiewierać, co mu było święte.

Z tego ciężkiego okresu walki wychodzi jeden zwycięzko, jako silny, dzielny mężczyzna, inny—zwyciężony, osłabiony, wyczerpany, niedołężny. A wiecie dla czego? Bo ich młodość w okresie młodzieńczym była rozmaitą. Jeden kochał w niej ducha, który mógł nawet nie być piękny, podniosły, lecz on go przybrał w najpiękniejsze barwy, na jakie tylko stać było jego wyobraźnię, podniósł go na wyżyny, na jakich sam pragnąłby utrzymać się przez całe życie; kochał w niej ten ideał dobra i piękna, jaki stworzył w sobie. Inny

kochał się zewnętrznie, zmysłowo, pochłonięty krasą cielesną, i gdyby ta krasa znikła, znikłaby i jego miłość.

Uważcie! Są to dwa składniki miłości, które wskazać można w każdym uczuciu i to w rozmaitym stosunku wzajemnym, począwszy od wyłącznie zewnętrznego pożądania piękna cielesnego, które się ubóstwia, a kończąc na podziwianiu i uwielbianiu podniosłych stron ducha, z poza których nie widzi się nawet ułomności i braków cielesnych. Nie chcę przez to bynajmniej przeciwstawiać ciału ducha i dowodzić, że najwznioślejsza jest miłość, która wyrzeka się kras zewnętrznych. Bynajmniej. Choćby to, że one odgrywają ważną rolę w sprawie zwrócenia uwagi na daną jednostkę, podobnie jak krasa płatków kwiatka, która pociąga i przynęca owady—choćby to nadaje jej miejsce właściwe i prawie nieodzowne w całym tym procesie duchowym. A choć temu niejeden zaprzecza, chcąc podnieść przez to ważność cech wewnętrznych, jednak, gdyby jego wybranka straciła niespodziewanie urodę, to może zachowałby się tak, jak bohater Sienkiewicza względem „Hani“, oszpeconej przez ospę. Ale z tego nie wynika jeszcze inna ostateczność, żeby strona zewnętrzna miała stanowić wszystko. Niestety, mówiąc wogóle, jest do niej przywiązana zbyt wielka waga, a to sprowadza opłakane następstwa: kobieta zaniedbuje swą stronę duchową i oddaje się przeważnie, a nieraz wyłącznie pielęgnowaniu i upiększaniu swej krasy cielesnej.

Młodzieży żeńska! Poraz pierwszy zwracam się w tym miejscu wyłącznie do ciebie, bo wszystko, cośmy dotychczas mówili, dotyczyło obojej płci. Dziewczęta, czyli zastanowiłyście się kiedy, co znaczy ustawiczna dbałość i praca, żeby się podobać mężczyźnie, żeby zwrócić jego uwagę, zyskać sympatję, rozbudzić

namiętność?.. Czy wam nie przyszło kiedy na myśl, że podobnie jak ci z pośród kupców lub lekarzy, którzy się ciągle ogłaszają, żeby zwabić klijentów, muszą być niewiele warci, bo by w razie przeciwnym znaleziono ich i bez tych polecań się „szanownej publiczności“, tak też i te z pośród was, które muszą pracować nad zwróceniem na siebie uwagi przez takie oznaki zewnętrzne jak strój, uczesanie, świecidełka i błyskotki, a zwłaszcza rozmaite sztuki, fałszujące rzeczywistość (bielidła, czernidła, róże, przypalania, fryzowania i t. p.), że cała ta praca nad wrzekomym podniesieniem przyrodzonego wdzięku i urody świadczy i dowodzi, że i wy się polecacie względom i uwadze klijentów, którzy zwą się wielbicielami? Czy wam nie przyszło na myśl, że przez całą tę dbałość o stronę zewnętrzną schodzicie do rzędu niewolnic mężczyzny, lalek bezdusznych, przedmiotów kupna i sprzedaży, które na rynku zepsucia i upadku zwą się żywym towarem? Czy wam nie przychodziło na myśl, że: „... sprzedawać miłość—hańba kobiecie!“.. a hańba nietylko dla tego, że się wyzbywa człowieczeństwa, z którego mężczyzna robi dla siebie przywilej, lecz że i jego prowadzi do zwyrodnienia.

Ta nadzwyczajna dbałość o piękno zewnętrzne, która szerzy się przeraźliwiej niż morowa zaraza w społeczeństwach, odbija się w opłakany sposób na całym ich życiu. Dziewczę, zapomniawszy, że największą jego krasą jest świeżość i zdrowie, ulega wpływom przemysłowców, którzy dla własnego zysku zmieniają ciągle mody, wmawiając w łatwowierne istoty, że to jest konieczne, aby się mogły podobać. Czy to obawa przed „opatrzeniem się“, „spowszednieniem“ nie została przeniesiona sztucznie z rzeczy martwych na was, istoty żywe? Czy to poniżenie waszej godności nie jest tym większe, że do rzeczy martwych, choć nie zmieniają swego wyglądu, zawszeć się człowiek przywiązuje

a tylko wy musicie się przeobrażać, żeby być coraz to nową podnietą dla mężczyzny?

A co dalej? Dziewczę, które wyrosło w atmosferze ciągłej dbałości o podobanie się mężczyźnie, staje się kobietą, która dba o to samo nietylko już ze względu na męża, lecz i skutkiem przywiązania do strony zewnętrznej, które wypełnia jej całe życie. Nie chcę wam dowodzić, jakie opłakane sprowadza to następstwa, wiele sprawia niedoli, bo do waszego wieku młodocianego przemówi silniej inny dowód. W waszych marzeniach o szczęśliwym życiu z wybranym zjawia się ciągle pytanie: „kiedy to nastąpi?“ i pragnienie: „oby najprędzej!“ I zdaje się wam, że gdy on skończy szkoły, zdobędzie uzdolnienie do zarobkowania, a wy, gdy się doczekacie długiej sukienki,... że to będzie ta chwila pożądana... Bo i cóżby mogło stać wtedy na przeszkodzie?! A życie chce inaczej i jak często dla tego jedynie, że wymagacie od niego więcej, niźli wam dać może, że przywiązałyście się do jego strony zewnętrznej bardziej, niż do duchowej, która winna być jego treścią!

Ten jeden wzgląd, tak ważny w waszych młodocianych pragnieniach, powinien przekonać, że nie na drodze podniet zewnętrznych, jakie działają pobudzająco na zmysły mężczyzn, przystoi dziewczęciu i kobiecie pociągać ku sobie tego, w kim się powinno widzieć ideał, doskonały wzór człowieka. I nie będę dowodził, że strącenie was do rzędu podniet dla mężczyzny, co zrobiła ciemnota uspołecznienia spółczesnego, naraża was jeszcze na jedno niebezpieczeństwo: każda podnieta, jeżeli ma zadawalać, musi się stawać coraz silniejszą, a wreszcie doprowadza zawsze do przesytu i wyczerpania, przestaje działać. I wy też, jeśli będziecie dla mężczyzn tylko podnietą zmysłową,

sprzykrzycie mu się prędko, a miłość, która zdała się wam wiecznym łącznikiem, może zniknąć bez śladu.

O, jak często robi życie taką niespodziankę dwojgu zakochanym, którzy nawet nie umieją zdać sobie sprawy z tego przewrotu!

Na te dwa składniki miłości: na pierwiastek zmysłowy, zewnętrzny i duchowy, zwróćcie należytą uwagę. Poeci i artyści przecenili doniosłość piękna cielesnego; moraliści nie dali wam poznać piękności ducha, nieraz niedostępnej dla oka niewytrawnego. Ale wy w prostocie, jaką jest odczuwanie głosu przyrody, łączycie te dwa składniki miłości w jedną całość, i ta wybrana istota, której piękno cielesne byłoby zeszpecone, gdyby jej coś ująć, albo dodać, jest dla was zarazem uosobieniem piękna duchowego, tym większego, im sami stoicie wyżej umysłowo i moralnie. A to znaczy, że w niej widzicie siebie samych z tym, co jest wam drogie, do czego rwie się wasza czysta, niezepsuta dusza. I ci, którzy tak kochają, mogą być pewni, że nie upadną, chociażby doznali zawodu, dowiedziawszy się po czasie, że całe piękno ducha, które widzieli w niej, było tylko mirażem, odbiciem zwierciadlanym tego, co nosili w samych sobie.

A te piękno, to najwyższy wzlot ducha, do jakiego zdolna jest tylko wiosna życia: ona buduje fantastyczne pałace dobra i szczęścia powszechnego; ona gotowa jest nie szczędzić sił i życia do ich wywalczenia; ona widzi w poświęceniu siebie nie ofiarę straszną, lecz rozkosz upragnioną... I to jest piękno, którego się dopatruje w bratniej duszy wybranej, jako rękojmi, że ich wspólne życie upłynie szczęśliwie, że się nie staną z czasem samolubami, filistrami, bezdusznemi zjadaczami chleba...

Nie potrzeba wam chyba dowodzić, że to wysokie stanowisko umysłowe i moralne obowiązuje

młodzież, bez różnicy płci. Jeżeli jednak to pytanie podnoszę, pomimo żeśmy stwierdzili już poprzednio, że mężczyzni i kobiety są w równej mierze ludźmi, to czynię to dla tego, że uspołecznienie spółczesne zadaje kłam temu przyrodzonemu prawu. Mówię spółczesne, a powinienem powiedzieć właściwie—od wieków: w starożytności była kobieta niewolnicą, własnością mężczyzny; pierwotny okres chrześcijaństwa uznał w niej człowieka i dla tego właśnie miał między niemi tyle zwolenniczek i bojowniczek; ale ciemnota i okrucieństwo następnego okresu, zwłaszcza wieków średnich postawiły kobietę jeszcze w gorszych warunkach, niż w starożytności; nawet chrześcijaństwo, które się uważało wtedy za rzecznika postępu i obrońcę sprawiedliwości, nie zapewniło jej stanowiska ludzkiego. Dzień dzisiejszy jest dalszym ciągiem tych wieków barbarzyństwa: obowiązujący u nas kodeks Napoleona uważa kobietę za niewolnicę mężczyzny, zwłaszcza męża. To też i całe wychowanie i kształcenie dziewcząt ma na celu przeważnie stronę zewnętrzną, obliczoną na podobanie się mężczyźnie.

Jeżeli zwracam się dziś do was jako do młodego pokolenia, to pragnąłbym widzieć w waszych gładkich, niepobrużdżonych przez wiek obliczach zapewnienie, że pojmujecie krzywdę, jaka się działa dotychczas kobiecie, a przez to i całej ludzkości. Chciałbym wierzyć, że wy, którzyście wczoraj jeszcze nie czynili różnicy między mężczyzną a kobietą, że przechowacie to nieskażone, wrodzone odczuwanie przez cały wasz wiek istnienia. Nie jesteście prawodawcami, którzy mogą narzucać swą wolę społeczeństwu i powoływać się zawsze na zasadnicze, niewzruszone prawa, uświęcone przez wieki; ale jesteście ludźmi, którzy mogą stworzyć życie, nadać mu bieg, odpowiedni zakresowi waszego rozwoju umysłowego i moralnego. A to stwarza pod-

waliny nowego życia, które z biegiem czasu ujmie znowu jaki prawodawca w formy praw obowiązujących. Dziś zdolni jesteście przyznać jednakie prawa rozwoju dla obojej płci; dziś możecie żądać, aby wasza wybranka umiała się wznieść do ideału dobra, rozumu i piękna, jakiście sobie wytworzyli. To też żądajcie tego, nie poprzestając na przemijającym uroku zewnętrznym, na krasie cielesnej! Żądajcie! bo czy jutro będziecie jeszcze zdolni stawiać to wymaganie, tego przewidzieć nie możecie. Wasza młodzieńczość to najwyższy wzlot ducha, jakiego nie da już wiek dojrzałości i schyłku: to też ona winna być wam drogowskazem na całe życie. Jutro może przynieść całkiem nowe zjawiska w waszym świecie duchowym; jutro może was zmienić do niepoznania, bo świat wam będzie przekładał, że cała treść życia leży w użyciu, że rozkosz jest najwyższym prawem bytu. I wierzcie mi, że wielu takich, którzy wczoraj jeszcze szybowali na wyżynach duchowości, dali się dziś wciągnąć w bezdeń upadku, bo pokusa jest silna...

Ten upadek—to zaślepienie we własnych zmysłach, które mają dać zadowolenie, rozkosz. Wtedy niknie z przed oczu wybranka, to wcielenie dobra i piękna, a zjawia się kobieta, jako uosobienie różnic płci, które wzbudzają zaciekawienie, pożądanie, namiętność. I to już jest strącenie kobiety z jej ludzkiego stanowiska, pozbawienie jej człowieczeństwa. Staje się ona podnietą, którą się waży i ocenia podług świeżości i krasy ciała, którą się zmienia i porzuca, gdy już przestanie zadawalać, gdy jakaś inna oddziała silniej na zmysły. Ale w całym tym frymarczeniu i kupczeniu człowiekiem niema ani źdźbła miłości, tego najpotężniejszego i najświętszego uczucia, za jakie je uważał ten, kto wczoraj jeszcze szybował w przestworzach duchowości.

Nie chodzi tu jedynie o krzywdę kobiety, o pozbawienie jej praw ludzkich, o uczynienie z niej towaru żywego, który się sprzedaje na wyłączną własność, lub wynajmuje do użycia na dłuższy, lub krótszy przeciąg czasu temu, kto zapłaci więcej. Nie o jej jedynie krzywdę tu chodzi, bo krzywdziciel traci nie mniej, niźli pokrzywdzony, traci równowagę ducha, która stanowi podstawę zadowolenia, szczęścia, owocności życia.

Gdybyście chcieli doszukiwać się najważniejszych przyczyn, dla czego uspołecznienie światą kroczy po mylnej drodze zdobywania coraz nowych przywilejów dla wybranych jednostek, rodów, klas, a nie stawia sobie za zadanie podniesienia najszerszej rzeszy, całej ludzkości do ludzkiego ideału, to pewno śród przyczyn tego błędu czy niesprawiedliwości zajęłaby pierwsze miejsce krzywda kobiety. Odmawiając praw człowieczych kobiecie, narody i prawodawstwa nie mogą się wznieść ponad wąsko zrozumiane samolubstwo, które stanowi podstawę zapoznania prawa równości wszystkich ludzi, głoszonego przez ustawy społeczne i religijne, lecz niewykonywanego przez nie w życiu; stąd pochodzą przywileje jednych i uciemiężenie innych. Ale zarówno przywileje jak i uciemiężenie są wyrazem zaprzedania się w niewolę ciemnoty, tego sprzymierzeńca upadku i przeciwnika prawdziwego uspołecznienia.

Rozumiecie teraz, dla czego zwracam się do was, przed któremi jest jeszcze całe życie, z wezwaniem, żebyście strzegli, jak największego skarbu, młodzieńczego ideału miłości, zespalającego w sobie piękno i dobro cielesne i duchowe. Ten ideał bowiem nie przeciwstawia mężczyzny kobiecie, nie wywyższa go nad nią, nie czyni z niej przedmiotu rozkoszy, lecz uznaje równość ludzką płci, które przyroda wzywa do wspólności, mającej im zabezpieczyć nieśmiertelność cielesną, wiecz-

ność istnienia w szeregu pokoleń. W tej waszej czci nieznikomej dla młodzieńczego ideału miłości jest odrodzenie spodlonego życia; w niej zaczątek nowego uspołecznienia, które ma dźwignąć świat z barbarzyńskiego wszechwładstwa przywileju i bezczelnego hołdownictwa jarzmu.

Jeśli wcielicie w życie wasz ideał młodociany, głusi na podszepty i pokusy, jakiemi świat zechce was omamić, jeżeli waszym hasłem będzie ten głos przyrodzony, który mówi: „ona jedna, jedyna, on jeden, jedyny“, jeżeli pozostaniecie wierni temu hasłu, to wiedzcie, że ono nietylko uchroni was samych od nieszczęść, upadku, zwyrodnienia, lecz stworzy podwaliny nowego, lepszego życia. I przyjdzie z czasem pokolenie, które czcić w was będzie twórców odrodzenia.

Dr. W. Miklaszewski.

W kwestji szkolnego planu gieografji.

Artykuł p. W. M. Kozłowskiego: „Synteza w wychowaniu szkolnym“, odpowiadający w swych punktach zasadniczych całkowicie tym poglądom na naukę gieografji szkolnej, które wyraziłem w „Nowych Torach“ (№ 1 i 6[1]), zawiera w swym praktycznym zastosowaniu, skrystalizowany w *plan*, pewne postulaty, które pragnąłbym zmodyfikować i to właśnie w myśl owych wspólnych „punktów zasadniczych“.

Naprzód sądzę wogóle, że w kwestjonowanym planie gieografja jest pokrzywdzona, tak pod względem ilości godzin, jako też i rozkładu na klasy, mianowi-

---

[1]) Tak np.: 1. co do postulatów: syntetyczne ujęcie przedmiotu, przewaga samouctwa, wiązanie różnych skrawków wiedzy w jedną całość, potrzeba przyczynowego wiązania, uogólnień i to zarówno w wykładzie samym jak i w podręcznikach; potrzeba więc zarzucenia podręczników pisanych przez ludzi do tego nieuzdolnionych, rutynistów. 2. co do uwag krytycznych: nieuwzględnianie dotąd w szkole najnowszych zdobyczy wiedzy z krzywdą zwłaszcza uczniów zdolniejszych; brak łącznika między poszczególnemi naukami szkolnemi; pomijanie związków i uogólnień w szkolnych „przedmiotach treści“.

cie—prawie wyłącznego ograniczenia jej do klas niższych; prócz tego tu i owdzie narzucone zostało gieografji zadanie obce jej naturze.

Przechodząc do szczegółów, muszę przedewszystkim zauważyć, że liczba godzin gieografji w klasie I, mianowicie dwie, jest stanowczo za mała: jest to, jak uzasadniłem już dawniej („Nowe Tory“ № 1) nauka podstawowa, centralna, z niej wyrosnąć mają prawie wszystkie poszczególne nauki szkolne; słusznie więc należy jej się w kl. I stanowisko dominujące tak, iż liczbę godzin należałoby powiększyć do czterech (jeśli nie więcej). Wiem iż zaraz podniesie się tu zarzut przeciążenia, pośpieszam więc z uspokojeniem, iż to powiększenie liczby godzin gieografji może się odbyć bez powiększenia ogólnej liczby godzin—mianowicie kosztem przyrodoznawstwa. Wprawdzie co do tego podniosą być może znów protest przyrodnicy; ale zważmy co następuje: jeśli potrzebne jest w klasie I-ej przyrodoznawstwo, jako podstawa, punkt wyjścia dla poszczególnych nauk przyrodniczych, to potrzebne jest również człowiekoznawstwo, jako punkt wyjścia dla poszczególnych nauk humanistycznych. Jeżeli jednak ustanowimy takie dwa przedmioty (niema podstawy do mechanicznego zlepienia ich w jeden), to rozpoczniemy już w klasie I-ej pewną specjalizację, której właśnie chcemy tu unikać—zaostrzymy mianowicie od początku niepożądany dualizm między naukami przyrodniczemi i humanistycznemi. Sądzę więc, że dla uniknięcia tej niestosowności oba te przedmioty—przyrodoznawstwo i człowiekoznawstwo—powinny być w klasie I-ej zastąpione przez szeroko pojęte ziemioznawstwo, którego zadaniem naukowym jest właśnie wiązanie tych dwuch światów, przezwyciężanie dualizmu—jeżeli mamy być syntetyczni, to bądźmyż całkowicie a nie po połowie. Trudności praktyczne, na które wy-

kład taki w klasie I-ej natrafić może, powinny być usunięte przez przygotowanie uczniów za pomocą wycieczek, nauki o rzeczach i rysunków w klasie wstępnej i pierwszej[1]).

Co do klasy II, to dwie godziny na części świata pozaeuropejskie mogą wystarczyć. W klasie III-ej dwie godziny na Europę mogą też od biedy wystarczyć, należy tylko raz przecież uwolnić gieografję od narzucanego jej znów przez pana K. „Opisu rządów państw“: kwestja ta musi być z gieografji wyrzucona, jako niczym z resztą zjawisk gieograficznych nie związana; rozumnie, rozwojowo, da się ona traktować jedynie przy wykładzie historji i tam też powinna być przeniesiona jako zobowiązanie (wraz z doprowadzeniem historji do chwili obecnej). Gieografja musi się jaknajenergiczniej bronić od tego pasożyta, który przez całe lata odbierał jej siły żywotne i uczynił ją postrachem uczących się.

W klasie IV trzygodzinny wykład „gieografji ojczystej“ należy poprzedzić dopełnieniem wiadomości z gieografji ogólnej, zwłaszcza fizycznej, które w kl. I-ej naturalnie w bardzo tylko elementarnym zakresie zostały wyłożone. Bez takiego wstępnego ugruntowania, ten obszerny trzygodzinny kurs gieografji ojczystej musiałby mieć charakter bezdusznego opisu przepełnionego nomenklaturą. Wprawdzie pan K. dodaje tutaj do „gieografji ojczystej“ jeszcze „gieografję historyczną“, ale nie wiem na pewno, co przez nią mianowicie rozumie: czy bierze ten termin w znaczeniu dawnym, jako naukę o wpływie warunków gieograficz-

---

[1]) Z wielkim zdziwieniem nie spotykam w planie pana K. nauki rysunków, jednego z najważniejszych, jeżeli nie najważniejszego, z środków początkowego kształcenia: uczy on przecież widzieć! Przytym gieometrję przeniesiono dopiero do klasy 4-ej.

nych na człowieka, historję, (co obecnie nazywamy antropogieografją); czy w jeszcze dawniejszym—jako naukę identyfikowania dawnych map i dawnych nazw topograficznych z nowemi; czy w znaczeniu nowym, jako odtwarzanie stosunków przyrody i człowieka danego kraju dla danej epoki dziejowej. W żadnym jednak razie nie widzę potrzeby wiązania tego przedmiotu specjalnie z gieografją ojczystą: kwestje tego rodzaju są poruszane stosownie do okoliczności w ciągu całego kursu gieografji, tak ogólnej jak i szczegółowej. Gdyby zaś, co mniej prawdopodobne, p. K. miał tu na myśli historję gieografji, to ta może być uwzględniona w pewnym stopniu dopiero w klasie VII, i to nie tyle jako historja odkryć (o nich mówi historja powszechna), nie tyle nawet jako historja pojęć gieograficznych (którą można tu i owdzie uwzględniać przy nauce oddzielnych kategorji gieografji ogólnej w klasie VII-ej), ile raczej jako rozwój pojęć o gieografji jako nauce, co może być uwzględnione też dopiero w klasie VII-ej jako wstęp do gieografji ogólnej.

Teraz w klasie V i VI należy powtórzyć (po 2 godziny) koncentrycznie kurs gieografji szczegółowej klasy II i III-ciej, lecz naturalnie na wyższym poziomie: podczas gdy w klasie II i III, wobec niedostatecznego rozwinięcia uczniów i ich niedostatecznych wiadomości z nauk pomocniczych, *wiązanie przyczynowe* faktów gieograficznych, metoda *rozumowa*, mogła być przeprowadzona tylko bardzo pobieżnie i główny nacisk musiał być położony raczej na metodę *poglądową*, to teraz po przejściu wielu nauk poszczególnych (przyrodniczych, historycznych), po przejściu przygotowawczego kursu gieografji ogólnej w klasie IV, można będzie zachować w wyższym stopniu, konsekwentniej metodę rozumową (o roli gieografji szczegółowej w klasach wyższych mówiłem w „Nowych Torach“ № 1).

Ułamek gieografji, zatytułowany przez pana K. „Gieografją fizyczną“ i umieszczony luźnie w klasie V, należy usunąć, a natomiast (w myśl „syntezy“) wprowadzić w klasie VII wykład *gieografji ogólnej* (astronomicznej, fizycznej i antropologicznej) i poświęcić mu godzin cztery; a to znów bez powiększenia ogólnej liczby godzin: na te cztery godziny bowiem złożą się dwie godziny przeniesionej gieografji fizycznej oraz dwie godziny kosmografji. Może tu znowu podniosą protest „kosmografowie“ (o ile tacy istnieją jeszcze); sądzę jednak, iż z tym średniowiecznym terminem należałoby też już raz skończyć w szkołach: naraża on na prawdziwe tortury każdego wykładającego, czy autora, który chce zdefinjować ten przedmiot w jego sto sunku do astronomji (proszę np. zobaczyć łamańce wyprawiane w tym celu we wstępie redakcji do Kosmografji Jędrzejewicza). Gdyby zaś ktoś podniósł zarzut, że gieografja astronomiczna, zajmując się przeważnie ziemią, nie daje, dla „zaokrąglenia“ nauki szkolnej, dostatecznej wiedzy astronomicznej, to można temu zaradzić: można nie trzymać się zbyt ściśle granic gieografji astronomicznej, rozszerzyć je nieco, mianowicie dać obszerny wstęp astronomiczny, i to zarówno z astronomji sferycznej i mechaniki nieba, potrzebnych zresztą w pewnym stopniu też do zrozumienia gieografji astronomicznej, jakoteż z astrofizyki, potrzebnej też do zrozumienia gieografji fizycznej czyli gieofizyki, która będzie mogła tym sposobem wiele zjawisk ziemskich traktować „porównawczo“ (z niebieskiemi), uważać niektóre zjawiska gieofizyczne za szczególne przypadki astrofizycznych (kosmicznych), osiągnąć wyższe uogólnienia.

Dla uspokojenia „kosmografów“ cały astronomiczny dział gieografji ogólnej możnaby nawet traktować szerzej niż inne jej działy, fizyczny i antropologiczny; albowiem te działy posiadają już silne oparcie

w dotychczasowej nauce gieografji, klas poprzednich, operują przeważnie znanemi już faktami; dla uczniów więc będzie to niby rozpatrywanie z wyniosłego szczytu okolicy już poprzednio zwiedzanej i szczegółowo poznanej; chodzić będzie tam tylko o lepsze zorjentowanie się w stosunkach szczegółów do siebie i do całości. Przy końcu roku znajdzie się jeszcze czas, by te podstawy ogólne zastosować do szczegółowego poznania jakiejś części naszego kraju, zwłaszcza na wycieczkach.

Wykład gieografji ogólnej tak obszernie pojętej, przeniknięty jednym duchem, zamiast jakichś ułamków wiedzy, będzie dopiero prawdziwą „syntezą w wychowaniu szkolnym“. Może on wprawdzie przedstawiać dla nauczyciela pewne trudności, ale usunięcie tych trudności powinien wziąć na siebie przyszły nasz uniwersytet, który między innemi powinien przygotować wykwalifikowanych nauczycieli gieografji.

Sądzę, że powyższe modyfikacje w planie gieografji szkolnej, nie zwiększając zbytnio ogólnej liczby godzin, odpowiadają lepiej zarówno istocie gieografji, jako też tej ogólno-kształcącej syntetycznej idei, jaką bardzo słusznie podniósł autor omawianego planu.

Sądzę również, że kwestja wprowadzenia tych modyfikacji w życie jest kwestją przyszłych losów gieografji u nas.

Wacław Nałkowski.

Ku czci Elizy Orzeszkowej.

Upłynęło lat czterdzieści od wystąpicnia na polu literackim kobiety, której hasłem było zawsze: rozświetlać mroki, dążyć do światła, sercem gorącym spółczuć każdej ludzkiej niedoli, zwalczać przesądy, budzić świadomość społeczną i kierować ją na drogę postępu. Tą kobietą jest Eliza Orzeszkowa, której czterdziestolecie czci cały naród bez różnicy warstwy, zawodu, przekonania. Do ogólnego hołdu podążamy i my wszyscy, pedagodzy i nauczyciele, my, cośmy przez te ciężkie lata w najgorszych warunkach pracowali dla przyszłości, starając się młodzież polską możliwie uchronić od złych wpływów pedagogiki urzędowej, i my młodsi, którzyśmy przez te lata sami, siedząc na twardej ławie szkolnej, odczuli na sobie wszystkie katusze owej szkoły, którą pomimo szlachetnych usiłowań niektórych naszych nauczycieli możnaby wraz z autorką szwedzką „zabójstwem dusz“ nazwać, a dziś w zmienionych warunkach stajemy do pracy w nowej szkole polskiej z pragnieniem aby nasi uczniowie szczęśliwszą od nas mieli dolę. My wszyscy na równi z innemi zawdzięczamy wiele Elizie Orzeszkowej za to umiłowanie ideałów, które w nas niecіła, za tę gorącą obronę sprawy wychowania, którą zawierają jej dzieła. Nie napisała ona wprawdzie specjalnej książki, ani artykułu

o pedagogice, ale w powieściach swych tak dokładnie przedstawiła skutki spaczonego wychowania, z taką prawdą odmalowała niedole dziecięce, tak gorącą była rzeczniczką wyższego kształcenia dziewcząt, że głos jej znalazł echo w całym kraju i dotarł tam nawet, dokąd traktaty i dzieła o wychowaniu nie miały dostępu. Już w pierwszych swych powieściach otwiera ona oczy czytelnikom i czytelniczkom na dolę kobiet, których wychowanie nie przygotowało do poważnych celów i zadań życia, a nawet do tych ciężarów, których życie nie szczędzi nikomu: *Marta* ginie pod kołami wagonu, dla tego że niczego gruntownie jej nie nauczono, *Wacława* stopniowo otrząsa się z przytępiających umysł wpływów nauki klasztornej i pustego życia salonów, które poznaje po wyjściu z pensji, w oczach naszych z salonowej lalki i panny na wydaniu staje się kobietą-człowiekiem. Obie te kobiety probują pracy nauczycielskiej. Obie wychowano w tych samych na nią zapatrywaniach: nauczycielką można być bez żadnego specjalnego przygotowania, zakuwając umysły uczennic tą samą pamięciową i bezwartościową wiedzą, którą nas w dzieciństwie karmiono; obie jednak przekonywają się o całym fałszu takiego poglądu i jeśli Marta ginie, poznawszy swą nieudolność, Wacława zabiera się do pracy nad sobą, aby odpowiedzieć godnie zadaniu, a my jesteśmy wdzięczni autorce, że wraz z ideją pracy zawodowej kobiet podniosła odrazu ideję gruntownego kształcenia nauczycielek i wskazała młodym czytelnikom społeczne, obywatelskie znaczenie pracy nauczycielskiej. Myśli te wkrótce ujmuje Orzeszkowa w sposób bardziej systematyczny w swych rozprawach o kobietach i listach, umieszczonych na łamach „Świtu“ pierwszego postępowego pisma dla kobiet. Po tych listach nadzwyczaj ważnych w dziejach sprawy kobiecej u nas, po listach, z których każdy wiąże się ściśle

z jakimś rozdziałem spółczesnej pedagogiki, Orzeszkowa powraca jeszcze do sprawy wychowania w wielu swych powieściach, a zwłaszcza nowelach. Niektóre z nich, może nie najsłynniejsze, tchną żywym spółczuciem dla doli nauczycielskiej. Oto staje przed nami *Panna Antonina*, postać nauczycielki wprost z życia wzięta, nie żadnej wybitnej wychowawczyni, lecz zwyczajnej nauczycielki, dającej tanie lekcje na godziny, biegającej po mieście od rana do wieczora, zapracowanej, skromnej, niepozornej. Ta istota przecież, tak mało wyróżniająca się z pośród tłumu, ma serce niezwykłe. To nauczycielka entuzjastka, która cały swój zapał kładzie w swą pracę, a przecież praca ta małe daje korzyści, zapał marnuje się skutkiem dwuch klęsk, z któremi całe pokolenia nauczycielek walczą bezskutecznie; jedna z tych klęsk to warunki ekonomiczne tej pracy, zmuszające do przeciążenia się nadmierną ilością godzin marnie płatnych, druga — to brak wykształcenia gruntownego samych nauczycielek. „Gdybym miała dwanaście córek, oddałabym wszystkie do uniwersytetu, powiada panna Antonina, a w słowach tych wyraża ból całego swego życia, wszystkie swe aspiracje ku światłu, ów głód wiedzy nigdy niezaspokojony. Od 17-go roku życia prosto z pensji wprzęgnięta w ciężkie jarzmo pracy zarobkowej, panna Antonina odczuwa swe braki i pragnie je zapełnić, po nocach więc całych czyta, studjuje, robi notatki, lecz to wszystko bez ładu, bez systemu, bez wyboru, bo wadliwa nauka szkolna nie przysposobiła jej do samokształcenia, a w życiu późniejszym znikąd nie miała rady, wskazówek. Licho płatna, mało wykształcona, nieraz naiwna w swych zapatrywaniach jest przecież panna Antonina kobietą-obywatelką: ona pragnie nieść światło nietylko dzieciom zamożniejszym, które jej płacą, lecz i tym razem, które nietylko na naukę lecz

i na chleb grosza nie mają; więc gdy zmęczona po lekcjach wraca do domu, całe wieczory poświęca na naukę bezpłatną dziatwy ubogiej, z którą nieraz i kawałkiem chleba się dzieli. Czyż to nie prawdziwy obraz wielu nauczycielek z niedawnej przeszłości? Jak zaś drogo okupywały one swe oświatowe aspiracje, to przedstawia Orzeszkowa w innej znów noweli p. t.: A, B, C, gdzie młoda dziewczyna idzie do więzienia za to tylko, że przed najuboższemi odsłoniła tajniki elementarza. Upłynęło znów lat kilka: talent Orzeszkowej spotężniał i ujawnił się w pięknym dziele p. t. *Nad Niemnem*, stanowiącym epokę w jej twórczości. I tu w obrazie życia dworów i zaścianków litewskich nie pominęła ona sprawy wychowania, a Witold Korczyński, przedstawiciel młodego pokolenia i jego aspiracji, silnie wyraża swe oburzenie, że jego siostrę podlotka wychowują nie na kobietę obywatelkę lecz na lalkę salonową. Ten Witold to cała młodzież, która przez jego usta domaga się reformy wychowania, reformy szkoły; a jego słowa brzmią dotąd w naszych uszach raz jako wyrzut, że nie spełniamy należycie swych obowiązków względem tej młodzieży, innym razem jako bodziec i zachęta do pracy. Nie dziwimy się więc, że gdy podniesiono myśl uczczenia wielkiej naszej autorki i obywatelki, oświadczono się jednogłośnie za wzniesieniem w Warszawie szkoły, kształcącej nauczycieli—Instytutu pedagogicznego imienia Elizy Orzeszkowej. Bo zaiste jeśli w sercach naszych wyżej wyłuszczone ideały wychowawcze Jubilatki znalazły echo, jeśli spółczesne znaczenie wychowania pojmujemy, jeśli szczerze pragniemy reformy i podniesienia szkoły, to przedewszystkim dajmy światło tym rzeszom pracowników i pracowniczek, które mają kształcić umysły dziecięce, a do tej pracy przystępują często bez żadnego lub prawie żadnego przygotowania. Lecz dajmy prawdziwe światło i rozszerz-

my je na całe rzesze, t. j. wznieśmy Instytut pedagogiczny, stojący możliwie wysoko pod względem naukowym, który stałby się ogniskiem postępu pedagogiki dla całego kraju, a zarazem był dostępny dla wszystkich, którzy tego światła zapragną. Do wzniesienia takiej instytucji zdążają wszystkie usiłowania komitetu jubileuszowego, który dziś ogranicza swą pracę do zebrania potrzebnego funduszu, a do obmyślenia szczegółowego programu uczelni zawezwie w czasie właściwym szersze grono pedagogów świadomych rzeczy. Niezależnie od tego w różnych kołach powstała myśl uczczenia ważnej dla nas rocznicy; na cześć tej, która przez lat czterdzieści przyświecała nam kobietom na drodze postępu i pracy społecznej, zaprojektowano obszerniejsze dzieło, p. t.: *Kobieta w życiu społecznym*, z którego czysty dochód przeznacza się również na *Instytut pedagogiczny*. I to dzieło, jakkolwiek zapoczątkowane przez szczupłe grono osób, uskutecznione być może tylko przy spółdziałaniu społeczeństwa, a rozdział jego, dotyczący pracy pedagogicznej kobiet, wówczas tylko posiąść może wartość rzeczywistą, gdy wszystkie kobiety-nauczycielki zechcą do niego się przyłożyć, odpowiadając na kwestjonarjusz, zamieszczony w „Nowych Torach“ i zbierając odpowiedzi od swych koleżanek i znajomych. Tym sposobem wyświetli się nasze położenie dzisiejsze, jakość naszej pracy i jej dotychczasowy dorobek, nasze braki, pragnienia, aspiracje, odsłonią się nietylko warunki materjalne kobiet, zajmujących się nauczaniem, lecz ich stanowisko idejowe względem postępów pedagogiki, ich zapał dla wielkich ideałów ludzkości, dążącej do odrodzenia przez wychowanie.

W hołdzie dla tej, która zawsze wyżej stawiała dobro społeczeństwa nad sprawy osobiste, słusznie złożyć to, co zgodnie z jej ideałami społeczeństwu całemu korzyść przyniesie—instytucję dobra ogólnego, która

przyszłej szkole polskiej przysporzy światłych i dzielnych pracowników; my pedagodzy, którym ta sprawa najbardziej przecież na sercu leżeć winna, ponieśmy dla niej w ofierze nietylko nasze grosze wdowie, lecz dorobek naszej myśli, naszego doświadczenia, naszych cierpień w ciężkich próbach życiowych i naszej miłości dla dziecka, przyszłego człowieka i obywatela.

Aniela Szycówna.

Słów kilka z powodu polemiki p. Nałkowskiego z p. Łaganowskim.

W 6-ym numerze „Nowych Torów“ ukazała się krytyka p. Nałkowskiego, podręcznika do gieografji I· J. Egli, przetłumaczonego przez p. S. Łaganowskiego, a zaraz potym wywiązała się polemika na ten temat, która musiała zwrócić uwagę tym choćby, że obydwaj ci panowie wzajemnie nazywają się reakcjonistami.

Jakkolwiek stało się to pewnie rzeczywiście tylko w ferworze polemicznym, jednak zmusza do zatrzymania myśli nad tym faktem.

P. Nałkowski swą pracą nad wyzwoleniem nauki gieografji z pęt tradycyjnego dogmatyzmu pchnął ją na drogę postępu,—p. Łaganowski zaś, jako nauczyciel w szkołach kierował ją w tę samą stronę, stosując w wykładzie swym metodę rozumową i poglądową. A jednak ci obaj rzecznicy szczerego postępu zadowolenia nie mają, bo choć p. Nałkowski zmusił, że tak powiem, do zarzucenia dawnego pamięciowego systemu suchego wykładu, polegającego na wykuwaniu pewnej liczby cyfr i nazw i zmienienia go na wykład rozumowy, łącznie z poglądowym, jednakże myśl piękną nie łatwo w praktyce zastosować; z drugiej zaś strony faktem jest, że zainteresowanie się ogólne tą sprawą

jest nieznaczne i brak pomocy naukowych silnie czuć się daje. Przy każdym kroku, zrobionym naprzód, potrzeby i wymagania rosną same przez się, a zaspakajane nie są. System nauczania niezupełnej uległ zmianie, podręczników niema wcale, albo o ile są—to pozostawiają wiele do życzenia.

„Gieografja rozumowa“ prof. Nałkowskiego przeciętnemu nauczycielowi może dać wspaniałe wskazówki, ale dzieciakowi do ręki dać jej nie można, bo on sobie z nią rady nie da pomimo najlepszych chęci. Jakkolwiek nauka szkolna nie może wykluczać samokształcenia, i zasadniczej różnicy między samouctwem i szkolną nauką nie widzę, jednak zważywszy, że nauka gieografji obejmuje tylko właśnie trzy niższe klasy, nie możemy wymagać od dzieci pracy takiej, do jakiej musiałyby się zabrać, mając jako podręcznik, np. gieografję rozumową (skróconą). Dzieciak słucha, ogląda, potrafi się interesować, potrafi czytać i nawet wyszukiwać interesujące go do czytania rzeczy, ale rozumowanie go zniechęca, przeraża. O wykuwaniu rozumowań mowy być nie może.

Teraz, kiedy po tak długich i bolesnych wiwisekcjach na umysłach dziatwy nareszcie zgodziliśmy się wszyscy, że pracy wspólnej z nauczycielem dosyć jest dla dziecięcych główek, byłoby błędem nie do darowania zmuszać je do mozolenia się nad dowodzeniami rozumowemi w domu.

Zalecanie zaś skróconych podręczników, t. zw. konspektowych, nie powiem, żeby okazało się potrzebne przy nowym systemie nauczania, bo one nie dają żadnych rezultatów, o ile nie zawierają nic prócz suchych dogmatów, cyfr i nazwisk; uczeń sprytniejszy albo zupełnie do nich zaglądać nie będzie, bo rozumie, że nauczyciel więcej postępowy o wyliczanie bezmyślne nazw samych nie dba, uczeń zaś mniej inteligientny

będzie kuł te mądrości katechizmowe, dochodząc rzeczywiście do takich rezultatów, jak: „oś ziemi jest to linja, przeprowadzona myślą i mową przez obydwa uczynki".

Po pewnych więc zmianach w systemie wykładu gieografji wytworzył się brak tej pomocy książkowej dla ucznia i nauczyciele najczęściej nie używają wcale podręczników, zastępując ich miejsce krótkim streszczeniem każdej poszczególnej lekcji, albo szeregiem dyktowanych dzieciom pytań. Wobec tego jednak, że gieografji poświęca szkoła 2 godziny tygodniowo, to streszczanie albo dyktowanie pytań odbywa się kosztem czasu, którego jest i tak zbyt mało na przejście kursu wyznaczonego. A przytym streszczenia te, albo pytania w bardzo ograniczonej ilości, znów albo podają pewne suche i gotowe wnioski albo wymagają takowych.

Najtrudniejsza sprawa naturalnie jest z kursem klasy I-ej, dowodem czego jest właśnie ten fakt, że zupełnie pozbawieni jesteśmy książki dla dzieci tej klasy.

A przecież podręcznik taki mógłby nieść wielką korzyść, gdyby był zastosowany do obecnej pogadankowej metody nauczania, a więc w formie pytań stawianych w ten sposób, żeby dziecko drogą logicznego myślenia mogło sobie na wszystkie samo dać odpowiedź, żeby ta odpowiedź musiała wyniknąć sama przez się z poprzednich pytań i odpowiedzi, albo zawierała się w szeregu następnych, najbliższych pytań[1]). Tym sposobem wszystkie potrzebne wiadomości uczeń

---

[1]) Mam tu na myśli ten rodzaj pytań, na które w odpowiedzi musiała by wypaść jakaś nazwa lub specjalny termin, chociaż zdaje mi się, że tego rodzaju pytań powinna się znajdować najmniejsza ilość.

miałby w książce w tych pytaniach, które musiałby opracowywać, to znaczy, musiałby kombinować, orjentować się w wysłuchanych w szkole wykładach i co za tym idzie w posiadanych przez niego wiadomościach.

Tym sposobem budzone do przedmiotu zamiłowanie ucznia wykładem w szkole lub pogadanką, a faktem jest, że niema ucznia któryby się wykładem gieografji nie interesował (naturalnie o ile nauczyciel stara się o to, żeby wykład interesującym zrobić) przenosilibyśmy na zajęcie się książką, która mu do pomocy służy. Daleko chętniej uczeń weźmie się do opracowania pytań i dania na nie odpowiedzi, niż do odczytywania tego samego, co słyszał już w klasie. A dwuch zdań chyba niema, że rezultat tej pierwszej pracy będzie o wiele korzystniejszy, niż w drugim wypadku.

Chodzi więc tylko o to, w jaki sposób pytania te ułożone być powinny?

Stosując metodę indukcyjno-analityczną, próbował tego systemu pytań dr. Romer w „Gieografji dla klasy I-ej szkół średnich", ale podręcznik ten nie zyskał uznania, bo słusznie powiedział o nim dr. L. German, że chcąc uczyć się z tej książki, trzeba całą gieografję umieć doskonale.

Nie wdając się w szczegóły oceny podręcznika dr. Romera, stwierdzam jednak fakt, że wadą książki jest nie zmiana metody opisowo dogmatycznej na szereg pytań, ale sam niefortunny ich układ.

Układając pytania, trzeba mieć na względzie tę okoliczność, że mamy przed sobą 9 i 10-cio letnich analfabetów gieograficznych, i w jak najprzystępniejszej formie pytać trzeba, żeby odpowiedzi wypadły pomyślnie. Prócz tego pytania te uwzględnić powinny, że tak powiem, psychologiczną stronę dziecka, bez widocznego na to nacisku zmusić powinny do logicznego

wysnuwania wniosków, a jednocześnie zainteresować tak, żeby wywołać chęć przeczytania czegoś, coby tym odpowiedziom dopomogło. Dla tego też obok tych pytań powinny być pewne wskazówki co do czytanek gieograficznych, jako niezbędnych dla pozyskania wiadomości przy nauce gieografji z jednej strony, a działających na wyobraźnię, dających pewne urozmaicenie i większe zainteresowanie się nauką z drugiej.

Czytanki te wraz z podręcznikiem powinny stanowić jedną całość nierozłączną; bez czytanek nauka prowadzoną być nie może. Ponieważ jednak wypisy gieograficzne są zbyt drogie i nie każdy uczeń mógły je nabyć, dla tego więc jest gwałtowna potrzeba u nas drobnych wydawnictw groszowych, które by właśnie stanowiły te czytanki, a zawierały każda oddzielnie interesujące opowiadanie lub barwny opis, na które dzieci zawsze chęć mają.

Każdy z uczniów chętnie swój własny grosz poświęci na kupienie taniej książeczki tej; dzieci nieraz kupują sobie nawet te opowiadanka, które były im już raz przeczytane w szkole.

Logicznie między sobą powiązane pytania powinny być przeplatane takiemi, które byłyby pewnemi zagadnieniami dla ucznia, a odpowiedzi na nie—ćwiczeniem się.

Nie chodzi mi tu o słowa różne w pytaniach, o formę różną, aby tym sposobem wrazić jakieś pojęcie w umysł ucznia, bo to uważam za zupełnie zbyteczne, o ile takie wymagania w pytaniu postawione, które zmusiłyby go do kombinowania, wyliczania, porównywania, tworzenia sobie pojęcia o zależności między zjawiskami i zaznajamiania się z rysunkami i z mapą.

Nauczanie orjentowania się na mapie i analizowania jej jest jednym z najważniejszych środków ku

daniu szczypty wiedzy z dziedziny gieologji-gieografji uczniowi. Dla tego też w podręczniku prócz rysunków i ilustracji powinny być i mapy.

Umieszczanie map w książce uważam za konieczne dla tego, żeby uczeń I-ej klasy mógł się obejść bez atlasu, który w pierwszym roku nauczania gieografji jest niepotrzebny tak samo, jak chybionym jest umieszczanie drobnych mapek poszczególnych kawałków ziemi w podręcznikach (np. u dr. Romera), w umyśle dziecka wywołują one chaos w pojęciach o wielkości i położeniu danej ziemi.

Ponieważ od tych pierwszych usystematyzowanych pojęć zależy cała przyszłość wiedzy gieograficznej ucznia, więc na początek rocznej pracy (oczywiście od chwili, w której zaczyna się mówić o tym) map żadnych mieć przed oczami uczeń nie powinien prócz planiglobów, a potym, gdy już dobrze nauczy się orjentować na planiglobach, znów żadnych map prócz całych osobnych części świata, naturalnie zastosowanych ściśle do map szkolnych ściennych.

Do podręcznika takiego do klasy I-ej powinien być dołączony zeszyt z kilku kartek (tak jak do niektórych podręczników językowych, np. dołącza się słowniczki w zeszycie) na których byłaby siatka gieograficzna dla poszczególnych części świata i nawet punkcikami lekko wyznaczone kontury ich. Z chwilą, kiedy zaczyna się podawać uczniom wiadomości o lądzie, o linji brzegowej, półwyspie, wyspie i t. d., uczeń będzie zarysowywać kontury lądu i koloryzować ołówkami lub farbami półwyspy Europy, Azji, Ameryki i t. d.

Będzie więc je sam na mapie odszukiwał, sam odznaczał, rysował, malował — wrazi mu się tą drogą i nazwa i położenie.

Ta sama praca będzie przy oznaczaniu gór, rzek,

jezior. W szkole będzie to robił uczeń jednocześnie z nauczycielem, który albo na tablicy rysować będzie na siatce część świata, albo, jeżeli to zbyt dużo pochłania mu czasu, musi wykonywać to na ceratowej mapie.

Wszystkie te mapy, i w książce i w zeszycie i na tablicy zaznaczane, muszą być zupełnie jednakowe.

Nie wykluczam też używania w szkole globusów ceratowych.

Posiadanie więc obecnie takiego podręcznika w formie pytań z dodanym zeszytem do rysunków, ze wskazanemi czytankami, ilustracjami i mapami pozwoliło by na wprowadzenie tego systemu gieografji w klasie I-ej, który z jednej strony wzbudzałby w uczniach zamiłowanie jeszcze większe do samego przedmiotu, z drugiej zaś obok dodatnich rezultatów co do ilości zdobytej wiedzy, kształciłby ogólną zdolność myślenia i przyuczałby ucznia do samodzielnej pracy, do której zupełnie nie umieją się nieraz wziąć nasi uczniowie nawet klas wyższych.

Tych moich słów kilka, jeśli nie pogłębi naszej metodyki gieografji, to przyczyni się jednak może do zajęcia się tą sprawą żywiej, powstaną nowe myśli, nowe pytania, odezwie się może znów jaki głos zainteresowany i zrobiony będzie mały krok naprzód!

Kopalińska.

Nieudana wizytacja pasterska.

Potępiwszy w swoim czasie walkę młodzieży o szkołę polską, arcybiskup warszawski Chościak Popiel uważał za właściwe zaszczycić swą obecnością szkołę tę, gdy już została zdobytą. Młodzież nie zapomniała mu roli, jaką wówczas odegrał, i zaprotestowała przeciwko wizytacji przez wydanie następujących odezw:

Do jego ekscelencji Wincentego Chościak Popiela Arcybiskupa Warszawskiego.

„Młodzież prywatnych szkół średnich warszawskich dowiaduje się od swoich przełożonych, że czeka ją wizytacja Waszej Ekscelencji. Uważając, że taki fakt mógłby poważnie zagrozić bezpieczności i spokojnemu rozwojowi szkół, które młodzież wywalczyła sobie na drodze wielkich ofiar i poświęceń, a dla których Wasza Ekscelencja w ciągu całej akcji miała tylko słowa bezgranicznego potępienia, my, podpisani na niniejszej odezwie, prosimy Waszą Ekscelencję o zaniechanie tego zamiaru, w przeciwnym bowiem razie oburzenie młodzieży na Waszą Ekscelencję mogłoby przybrać formy niepożądane, zakłócić prawidłowy bieg nauk i po raz wtóry Wasza Ekscelencja wyrządziłaby wielką krzywdę nowemu szkolnictwu. Obce były dla Waszej Ekscelencji nasze dążenia; walki nasze i ofiary Wasza Ekscelencja nazwała „zepsuciem“, „próżniactwem“, „Herodowemi czynami“, „bluźnierczem pomiataniem

wielkiej i pięknej spuścizny naszej“. Dziś, gdy bodaj w części odnieśliśmy zwycięstwo, gdy tę nową szkołę mamy, niech jej nam Wasza Ekscelencja zjawieniem się swojem nie odbiera i niech przez wywołanie oburzenia młodzieży na niebezpieczeństwo nie naraża, porządku zakładów naszych nie zakłóca a zostawi nas naszemu „zepsuciu“, „próżniactwu“ i „Herodowym czynom“. Młodzież nie może zapomnieć rusyfikacyjnych nakazów Waszej Ekscelencji w zakresie przysięgi. Młodzież wreszcie nie może zapomnieć, że Wasza Ekscelencja wyjednała i rozszerzała po kraju papieską encyklikę, która wobec całego ucywilizowanego świata oszczerczo oskarżyła Naród Polski o rzezie żydowskie. Jeżeli przeto Wasza Ekscelencja ujrzy pod niniejszą odezwą liczne podpisy żydowskie, to niechaj wie, że znajdują się one tutaj tylko dla tego, aby świadczyły o tej pięknej harmonji, jaka na ławie szkolnej łączy nas wszystkich wbrew potwornej dyfamacji. Nie do biskupa zwracamy się, Polacy i Żydzi, bo nie o tego w tej chwili idzie, ale do złego obywatela, który kładł się kamieniem w poprzek najszlachetniejszym dążeniom, „na ruch ludzki nie pozwalał“, „martwe znał prawdy“, „nie obaczył cudu“. A wnosząc wszędzie niepokój, rozdział, rozjątrzenie, niezgodę, nawet dyfamację swego ludu, teraz przestąpić chce progi naszego domu, naszej szkoły, on, którego tylko nazwać możemy: nieprzyjacielem naszego pokolenia i naszych ideałów. Niech tedy Wasza Ekscelencja zostawi te nasze szkoły w spokoju, niech kwitną, niech nas kształcą, i niechaj tego jedynego dobytku naszego nie burzy zjawieniem się swojem“.

Warszawa, dnia 7 listopada 1906 r.

Tu następuje 747 podpisów młodzieży szkół średnich, klas wyższych.

„Po zaciętej i ofiarnej walce zdobyliśmy wreszcie szkołę polską prywatną. Nie jest ona jeszcze ziszczeniem dążeń naszych, które obejmują spolonizowanie i zdemokratyzowanie całego szkolnictwa państwowego w Polsce, ale w każdym razie stanowi już ważną zdobycz narodową. Z całą słusznością twierdzić możemy, że zdobycz ta prawie wyłącznie jest naszym dziełem. Pociągnęliśmy za sobą społeczeństwo, nie zdające sobie na razie sprawy z ważności wystąpień naszych. Później już z całą świadomością zadań postępowaliśmy zgodnie z całą opinją narodową jasno wytkniętą drogą, do upragnionego celu.

Nie wszyscy jednakowo odczuli ważność chwili dziejowej i nie wszyscy w równym stopniu dostroili się do wysokiego tonu opinji narodowej. Pewne grupy społeczne ze szczególną uporczywością starały się zwrócić nas z uczciwej drogi, którąśmy obrali. Śród nich Arcybiskup Popiel odegrał pierwszorzędną, a wielce smutną rolę. Wsławiony już uprzednio swemi antynarodowemi wystąpieniami, do wieńca swych zasług wobec rządu postanowił wpleść czyn nowy i smutniejszy. Starzec ten, o wyziębłym sercu i duszy obcej dla żywszych drgnień ducha narodu, nie znalazł nawet tyle taktu, aby zachować przynajmniej obojętną neutralność wobec walki młodzieży o szkołę polską. Nie! Wbrew całej opinji społecznej, wbrew dążeniom młodzieży, a w myśl jedynie kilku słabych i spodlonych politycznie jednostek, śmiał młodzież polską do rosyjskich nawoływać uczelni. Dla wysiłków młodzieży znalazł tylko słowa pełne potępienia.

Na szczęście społeczeństwo okazało się dojrzalszym, aniżeli sądzić mógł nasz najwyższy dostojnik Kościoła, i nad małodusznym wezwaniem przeszło do porządku dziennego.

Wbrew jego woli—zwyciężyliśmy.

I oto dziś w przeświadczeniu, że przeciwko niemu, jako Arcybiskupowi i starcowi, młodzież polska do żadnych wystąpień czynnych nie dopuści, zamierza wizytować szkoły polskie i udzielać błogosławieństwa tym, z których nie tak dawno temu naigrawał się okrutnie.

Przeciwko temu nowemu nietaktowi ze strony Arcybiskupa Popiela musimy jaknajenergiczniej zaprotestować wobec całego społeczeństwa.

Młodzież narodowa
szkół średnich w Warszawie.

w imieniu młodzieży prowincjonalnej:
Sekcja Koronna Komitetu Centralnego.

Warszawa, d. 11 listopada 1906 r.

Wobec tego protestu w kilku szkołach wizytacja do skutku nie doszła, w innych jednak dyrekcja szkolna starała się ją przeprowadzić, uciekając się do takich środków, jak ukrywanie przed jedną klasą bytności arcybiskupa w klasie innej, a to w tym celu aby wizyta zaskoczyła młodzież znienacka.

W jednej szkole podobny manewr się nie udał, uczniowie klasy VII-ej i część klasy VI-ej gremjalnie wyszli ze szkoły. Śmiałków tych dyrekcja szkolna byłaby wydaliła ze szkoły, gdyby nie energiczny protest kilku członków rady pedagogicznej.

Słyszeliśmy również o wysłaniu przez dyrekcję szkolną do „miejsca urodzenia“ na czas ewentualnej wizytacji pasterskiej paru uczniów, źle widzianych za swą nieprawomyślność religijną.

Na kim to się wzoruje owa „polska szkoła“?

Stowarzyszenie nauczycielstwa polskiego nadsyła nam następującą odezwę.

Sekcje: przyrodnicza i gieograficzna przy S. N. P. zapraszają osoby, wykładające w szkołach gieografję i nauki przyrodnicze, na Zjazd nauczycieli i nauczycielek tych przedmiotów, który ma się odbyć w Warszawie podczas ferji świątecznych (od 2 do 6 stycznia 1907 r.).

Pierwsze wspólne posiedzenie obu sekcji Zjazdu odbędzie się w lokalu Stowarzyszenia (Zgoda 8) dnia 2 stycznia o godz. 6 pp.

Osoby, życzące sobie uczestniczyć w Zjeździe, proszone są o zawiadomienie o tym Biura Zjazdu przed 1 grudnia r. b. pod adresem: Stowarzyszenie Nauczycielskie, Biuro Zjazdu—Zgoda № 8.

Uczestnicy Zjazdu, którzy zechcą wygłosić odczyt, sprawozdanie lub komunikat w zakresie dołączonego programu raczą nadesłać do Biura Zjazdu przed 15 grudnia tytuły swych prac wraz z krótkim streszczeniem, zawierającym główne wytyczne opracowanego tematu.

Warszawa 15 listopada 1906 r.

Członkowie Biura Zjazdu:

K. Kulwieć, S. Łaganowski, H. Poniatowska, M. Wisznicki.

Program czynności Zjazdu.

I. **Program** wykładu nauk przyrodniczych i gieografji w szkołach średnich różnego typu: a) dane statystyczne co do ilości godzin gieografji i przyrody i rozkładu materjału według klas w naszych szkołach; b) w szkołach odpowiednich zagranicą; c) krytyka tego rozkładu; d) zasada koncentryczności kursu; e) projekt programów.

II. **Stosunek** wzajemny gieografji i nauk przyrodniczych oraz stosunek tych przedmiotów do innych nauk szkolnych.

III. **Metodyka:** a) przygotowanie naukowe i pedagogiczne nauczających; b) metoda wykładu w klasach niższych; c) metoda wykładu w klasach wyższych; d) zastosowanie rysunku przy wykładzie.

IV. **Pomoce naukowe:** podręczniki, przyrządy naukowe, mapy ścienne i atlasy, ilustracje, djapozytywy, modele, okazy, bibljoteka dla uczniów i nauczycieli, wypisy i t. p.

V. Pedagogiczne i życiowe znaczenie gieografji i przyrodoznawstwa.

VI. **Referaty naukowe,** sprawozdania z badań osobistych, wrażenia z podróży i t. p.

Z LITERATURY.

A. Rudnicka i I. Dąbrowski. *Gieografja, kurs I-szy. Gieografja fizyczna z 128 rysunkami*. Warszawa, nakład Gebethnera i Wolffa. Kraków, G. Gebethner i S-ka. Cena kop. 70, r. 1906.

Książka, pod powyższym tytułem wydana, obejmuje następujące działy: Gieografja matematyczna. — Skorupa ziemi. — Ląd. — Woda. — Powietrze. — Opady atmosferyczne. — Świat organiczny, — Gieografja astronomiczna.

W części traktującej świat organiczny jest mowa o człowieku, o rozkładzie ludności na kuli ziemskiej, o podziale na rasy, o religji, o sposobie życia i pracy, o przemyśle, o handlu, o komunikacji, o państwie, o miastach, o kolonjach. Widzimy przeto, że tytuł książki nie odpowiada jej treści, z gieografji bowiem *fizycznej* człowiek bywa już to zupełnie usuwany (np. u Supana), lub też traktowany jedynie tylko ze strony przyrodniczej. Jest to więc raczej gieografja *ogólna*, do której, niewiadomo po co, dodano na końcu obszerny dział astronomiczny, niczym z całością nie związany. Książka pp. R. i D. ma służyć zapewne za podręcznik dla dzieci rozpoczynających naukę gieografji, wątpić jednak należy, czy może być z pożytkiem w tym celu używana, ponieważ zawiera sporo błędów, niedokładnoś-

ci i ustępów mętnych lub zgoła niezrozumiałych. Takie nasze o książce mniemanie popieramy następującemi wzmiankami:

„Od 21 marca przez całe trzy miesiące słońce wschodzić będzie coraz bardziej *na lewo*, zbliżając się ku północy“. Trudno się domyśleć, co tu znaczy właściwie owo *na lewo*.

O igle magnesowej powiedziano, że koniec jej zawsze zwraca się ku północy, niewiadomo, czy jeden z nich, czy którykolwiek (str. 7). W rozdziale o skali czytamy taki ustęp: „gdybyśmy rzeczywistą *odległość* metrów w ogrodzie zmniejszyli na papierze na milimetry“, jest to myśl wypowiedziana nieściśle i niezrozumiale (str. 8). „Jak wielką jest ta kula, możemy mieć pojęcie z tego, że gdyby można było ziemię opasać dokoła szynami kolei żelaznej, to kolej ta miałaby 5.400 mil“: tu należało dodać, że taką byłaby długość szyn, gdyby ziemię opasano po jednym z wielkich kół (str. 14).

„Wapienie powstały z *maleńkich* muszelek“ a co zrobić, jak znajdziemy wapienne ammonity wielkości sporego półmiska? „Rumowiska są to pokłady różnej wielkości i gatunku kamieni odłupanych *z jednolitych* skał“(!?) (str. 28). „Glina składa się z ziareczek, nawpół zlepionych za pomocą wody“, a co mamy myśleć o suchej glinie? (str. 30). Skały wybuchowe niekoniecznie wylewają się na powierzchnię, jak to napisano na str. 31. Autorowie mówią (str. 31) o układzie warstw w skorupie ziemskiej, leżących na „pierwotnych“ granitach, rysunek zaś, mający to objaśniać, przedstawia ten fundament w kształcie rumowiska, niby luźne nagromadzenie lodowcowych głazów erratycznych. Dyslokacje wyobrażone na rys. 31, 32, 33, 34 w tekście nie są zupełnie wytłumaczone. Kamieniste kopaliny (?) naftę

i asfalt nazwano tłuszczami (str. 34). Co to są *skamieniałe odciski* roślin i zwierząt? (str. 35).

Przylądki nazwano *występami* lądu. „Do wysp pierwotnych można zaliczyć i wyspy napływowe“ (str. 50); ale mogą być napływowe i oderwanemi. Góra wulkaniczna nie jest to samo, co wulkan, a krater nie koniecznie bywa na wierzchu wulkanu (str. 57). „Pianka morska powstaje przy wypływie lawy do wody“(!?) (str. 59). Na stronicy 60, gdzie mowa jest o trzęsieniach ziemi, nic nie powiedziano o najważniejszych trzęsieniach— *tektonicznych*. Stepy są to wielkie obszary równin, *najczęściej nizin* (?) (str. 63). Tundry „*wskutek* straszliwych *mrozów*, jakie tam panowały *niegdyś* (?); zamarzły *raz na zawsze*“; skąd ta pewność? Ludzie zajmują się biciem *ptactwa i zwierząt* (str. 71); porównywając ziemię z kształtu do pomarańczy, autorowie wskazują na pomarańczy dwa nieznaczne spłaszczenia: „przy resztce *korzonka* i przy śladzie po opadłym kielichu“ (str. 18); czyż owoce wiszą na *korzonkach?* Po co jest udzielana czytelnikowi wskazówka, jaki jest zwykły sposób dzielenia pomarańczy, trudno doprawdy dociec. „Biegun *górny* globusu przedstawia nam biegun północny ziemi“ etc., znowu nieścisłość (stron. 19). Południk dzieli globus na dwie zupełnie równe półkule: na *prawą* wschodnią, *lewą* zachodnią. Od czego *prawą* i od czego *lewą?* Południk 0° nazwano *głównym* a ten dopiero, który o 1 stopień jest oddalony od głównego, nazwano pierwszym. Co innego „pierwszy południk“, a co innego „południk 1°; czy, rachując żołnierzy w szeregu, autorowie początkowego nie uważaliby za pierwszego (str. 21)? Przeciwstawienie południka „całego“ południkowi „*zwykłemu*“ jest dowolne i wymagałoby wytłumaczenia, którego w książce brak. „Południk cały równa się co do długości równikowi“; zdanie to jest

błędne, równik jest od południka dłuższy (spłaszczenia biegunowe) (str. 21). Za połowę południka „zwykłego" książka omawiana uważa „*przestrzeń*" od równika do bieguna; czyż odcinek linji można nazywać przestrzenią? Na str. 84 wymieniono obydwa zwrotniki i koła biegunowe, a nie wytłumaczono, co to są za koła. Skorupa ziemska składa się „z rozmaitych warstw piasku, gliny, kamieni i skał" (!?). Do najdawniejszych skał autorowie zaliczają łupki (wszelkie?), str. 26 i 27).

Na str. 75 wyrazu *zapadnięcia* (termin tektoniczny) użyto w znaczeniu morfologicznym (tarasy?). „*Pęd* wody, *prześlizgując* się po głazach" (str. 80). Wyławianie *roślin*, żyjących *w głębi* mórz, jest co najmniej problematyczne: na głębokości paruset metrów w oceanie niema już roślin, przynajmniej chlorofilowych (str. 94).

„W wodzie morskiej znajduje się sporo soli gorzkich (glauberska, angielska), siarka, fosfor, brom, jod, soda, wapno; a nawet różne metale", pogmatwano tu związki i pierwiastki. Na str. 102 jest mowa o przypływach i odpływach morza, przyczym autorowie zdają się zapominać, że przypływy i odpływy są obustronne. Woda „jest doskonałą, równą przez Boga stworzoną drogą"; a „nierówne" lądy czy według autorów stworzył djabeł? (str. 109).

W powietrzu azotu autorowie znaleźli pięć razy więcej niż tlenu, „azot *służy* do rozrzedzania tlenu" (str. 114). „Kwas węglowy ulatuje w powietrze przy wydychaniu zwierząt i ludzi"; czyżby rośliny stanowiły tu wyjątek? Powietrze nie ma wyraźnego zapachu ani smaku, „jest *więc* niewidzialnym". Rośliny autorowie dzielą na pożyteczne, ozdobne („wszelkie kwiaty"), obojętne (... „pokrzywy", ładnie mi obojętne!) szkodliwe... (... „sporysz"—czy i dla rodzących?)

Skąd autorowie wiedzą, że rasa australska jest pokrewna murzyńskiej?

Na str. 171 napisano: „podczas obiegu ziemi dokoła słońca, ani bieguny ziemi nie leżą na jednej linji tej drogi, ani równik, tylko kula ziemska jest nieco przekręcona, czyli, że oś ziemi nie leży poziomo na owej drodze, ani nie stoi do niej prostopadle, tylko jest nieco do niej nachylona i zachowuje wciąż to samo nachylenie i w tę samą stronę, w czasie całego obiegu ziemi“.

Słonia z rzędem!..

Najcieplejsze są podług omawianego podręcznika (str. 187), godziny *południowe*, co nie jest ścisłe.

Co to znaczy promienie *bardziej prostopadłe?* (str. 182). „Kula wystrzelona z armaty *biegłaby do słońca 20 lat*“ (str. 184). „Księżyc jest najbliższy ziemi *(jeden rok jazdy koleją)*“ w pierwszym i drugim wypadku należało podać prędkość ruchu. Rysunek 121 jest błędny i wynika z niego, że po nowiu przypada odrazu ostatnia kwadra.

Na str. 196 napisano: „Całe zatym życie na naszej ziemi zawdzięczamy tylko—słońcu“! Jakże myśl tę pogodzić z tym, że „woda jest doskonałą, równą *przez Boga* stworzoną drogą“ (str. 109). Niekonsekwencja!

„Układ gwiazd w konstelacjach i układ konstelacji względem siebie *nie zmieniają się nigdy*“ (kursywa autorów książki),—co jest nieprawdą.

W książce p. Rudnickiej i p. Dąbrowskiego naliczyliśmy bardzo wiele ustępów sparafrazowanych, bądź też nawet *przepisanych dosłownie* z prac Wacława Nałkowskiego i Anny Nałkowskiej, ustępy przepisane liczą nieraz po kilkanaście i więcej wierszy, co, zwłaszcza bez podania źródła, uważamy autorom za nieprzyzwoitość.

Strona zewnętrzna książki (papier, druk, rysunki, korekta) bez zarzutu. Książkę pp. K. i D. uważamy za nieodpowiednią dla samouków a nawet do nauczania szkolnego.

Wacław Jezierski.

Redaktor i Wydawca: *St. Kalinowski.*